

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Per Henrik Gusrud

Masteroppgave

Utvikling av muntlig kompetanse i norskfaget

Et dypdykk i lærernes didaktiske verktøykasse

Development of oral competence in the subject Norwegian

A thoroughly look into the teachers' didactic toolbox

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2021

Forord

Torsdag 5. mars 2020 ble masteroppgavekonferansen gjennomført på Høgskolen i Innlandet. Der presenterte jeg det som nå er blitt til denne studien. Bare en uke senere, 12. mars 2020, stengte Norge ned i frykt for spredning av koronaviruset – en pandemi var i ferd med å sette verden ut av spill. Det skulle ta litt over ett år ekstra tid for å få alt til å klaffe for endelig å fullføre dette studieløpet.

På tross av fare for stadige nedstengninger og mye *hjemmeskole*, lot feltarbeidet seg heldigvis gjennomføre i en periode med lite smitte i samfunnet i vårsemesteret 2021. En stor takk rettes derfor til de skoler, lærere og elever som velvillig tok imot meg og delte av sin kunnskap.

Takk til arbeidsgiver for å ha lagt forholdene til rette for at jeg har fått muligheten til å kombinere dette deltidsstudiet med jobb.

På veien til Hamar på studiesamlingene, har jeg alltid hatt et stoppested med god mat og overnatting – så hjertelig takk til mamma og pappa, Marit og Jan, for alle «hotellopphold» på Lørenskog.

Takk til Hildegunn og Tonje for godt kameratskap og gode samtaler ved alle studiesamlingene. En helt spesiell takk må jeg rette til medstudentene mine, Marie og Mali: Vi har alle tre vært i samme båt der vi har inspirert og motivert hverandre gjennom hundrevis av meldinger det siste året. Nå skal vi sammen endelig legge til kai. Takk for reisen.

Tusen takk til min veileder Marte Monsen som med klokskap og ærlighet har fått dette toget til å gå på skinner de gangene det var i ferd med å spore litt av – du har virkelig satt tankeprosessen i gang. Takk også til de mange dyktige foreleserne jeg har hatt på Høgskolen i Innlandet gjennom de siste fem årene.

Takk til alle venner, familie og kolleger som gjør hverdagen lysere. Og takk til hytta på Skjæløy der jeg innredet «kontor» – og atter en gang fant ro og inspirasjon.

Helt til sist takker jeg mine aller nærmeste – Nora, Henrik, Julie og June Synøve – som har holdt ut med en far og ektemann som tidvis har vært i tenke- og skrivebobla.

Per Henrik Gusrud

Fredrikstad, 11. mai 2021

Innhold

Norsk sammendrag	6
Engelsk sammendrag (abstract)	7
1.0 Introduksjon	9
1.1 Problemstillingen	10
2.0 Teoretiske perspektiver	12
2.1 Norskdidaktikk	12
2.2 Danning gjennom norskfaget	13
2.3 Kraften i det skjønnlitterære	14
2.4 Den litterære samtalen (fagsamtalen)	16
2.5 Dialog og diskurser	18
2.6 Retorikk og demokratisk medborgerskap	21
2.7 Dylan Wiliam	24
2.7.1 Wiliams metoder	25
2.7.2 Hele klassen deltar	28
3.0 Forskningsmetoder – kvalitativt eller kvantitativt?	29
3.1 Forskningsintervjuet	31
3.1.1 Semistruktur, romantikk og refleksivitet	31
3.1.2 Bourdieu og makt	33
3.1.3 Forskningseffekt	35
3.1.4 Informanter og respondenter	36
3.2 Observasjonen	39
3.3 Dokumentanalysen	40
3.3.1 Hermeneutikk og tolkning	41
4.0 Undersøkelsen – analyser og funn (data) fra feltarbeidet	43
4.1 Observasjonen på skole A	43
4.2 Gruppeintervjuet med elever på skole A	44
4.2.1 Hvorfor er muntlighet viktig?	44
4.2.2 Beskjedenhet	45
4.2.3 Undervisningsmetoder	46
4.2.4 Karaktersetting	47
4.2.5 Håndsopprekking og stille jenter	48
4.3 Intervjuet med læreren på skole A	49

4.3.1 Muntlighet, dannelse og demokratisk medborgerskap	49
4.3.2 Undervisningsmetoder	50
4.3.3 De tause jentene og håndsopprekking	51
4.3.4 Karaktersetting og vurdering	52
4.3.5 Kulturforskjeller i fagene	54
4.4 Observasjonen på skole B	55
4.5 Gruppeintervjuet med elever på skole B	56
4.5.1 Hvorfor er muntlighet viktig?	56
4.5.2 Beskjedenhet	57
4.5.3 Undervisningsmetoder	58
4.5.4 Karaktersetting	58
4.5.5 Håndsopprekking og stille jenter	60
4.6 Intervjuet med læreren på skole B	61
4.6.1 Muntlighet, dannelse og demokratisk medborgerskap	61
4.6.2 Undervisningsmetoder	63
4.6.3 De tause jentene og håndsopprekking	65
4.6.4 Karaktersetting og vurdering	67
4.6.5 Kulturforskjeller i fagene	68
5.0 Funn (data) fra styrende dokumenter (dokumentanalyse)	69
5.1 «Fagfornyelsen» (LK20)	69
5.2 Overordnet del	71
5.2.1 Grunnmuren	71
5.2.2 Danning, dialog og demokratisk medborgerskap	72
5.3 Faget norsk	73
5.3.1 Grunnmuren	73
5.3.2 Kompetansemål og (underveis)vurdering	75
6.0 Diskusjon	78
6.1 Muntlighet, dannelse og demokratisk medborgerskap	78
6.2 Undervisningsmetoder	81
6.2.1 Det eksistensielle <i>hvorfor</i>	81
6.2.2 Skjønnlitteraturen	82
6.2.3 Den didaktiske verktøykassa	83
6.2.4 Klasserommets praksisformer	85
6.2.5 Wiliams metoder	87

6.3 De tause jentene og håndsopprekking	88
6.3.1 Spesifisitet og malplassert empati	88
6.3.2 Om håndsopprekking og de aktive	89
6.3.3 Autoritær praksis?	92
6.4 Karaktersetting og vurdering	93
6.5 Kulturforskjeller i fagene	96
7.0 Konklusjon	97
Litteraturliste	101
Vedlegg	106-113
Vedlegg 1 Informasjonsskriv til elever	106
Vedlegg 2 Informasjonsskriv til lærere	109
Vedlegg 3 Intervjuguide til elever	112
Vedlegg 4 Intervjuguide til lærer	113

Norsk sammendrag

Muntlige ferdigheter er én av de grunnleggende ferdighetene i norsk skole. Samtidig fastslår læreplanen at «*norsk* har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter» (LK20). Denne studien er derfor spesielt rettet mot norskfaget, men vil være av interesse for alle fag der muntlig arbeid inngår som en naturlig bestanddel – i prinsippet bør det gjelde alle fag.

Forskningsdesignet er basert på ulike kvalitative metoder (triangulering): intervju, observasjon og dokumentanalyse. To lærere og to elevgrupper på ungdomstrinnet blir intervjuet etter at disse er observert i en undervisningstime i norsk. Fokuset er å undersøke hvilke tanker og refleksjoner de gjør seg i arbeidet med å utvikle den muntlige kompetansen hos elevene. Den nye læreplanen, *Fagfornyelsen* (LK20), vil analyseres for å drøfte hvilke føringer den gir med hensyn til arbeid med muntlighet.

Vi lever i en tid der *demokrati og medborgerskap* skal være bærebjelker i samfunn og skole. Med et sosiokulturelt perspektiv der dialogen er i fokus, presenteres en tenkning rundt arbeid med muntlighet som kan ha innvirkning på skolens dannelsesprosjekt. Det teoretiske grunnlaget hentes blant annet fra Bakhtin, Gee, Nussbaum, Aase, Berge og Wiliam.

De konkrete undervisningsmetodene lærere bruker for å utvikle den muntlige kompetansen hos elevene, vil undersøkes. Hvilken undervisningspraksis er det vi kan finne i norske klasserom? Det diskuteres om det er mulig å skape en klasseromdiskurs der *alle* elevene er involverte. Her vil forskningsprosjektet komme med noen konklusjoner og anbefalinger for å imøtekomme ambisjoner om større elevdeltakelse i klasserommet. Nøkkelen til dette kan befinne seg i den didaktiske verktøykassen. Bruken av *håndsopprekking* som metode i klassesamtalen vil vies ekstra oppmerksomhet.

Elevene på ungdomstrinnet skal ha en egen karakter i *norsk muntlig* (1-6). Her vil studien belyse hva lærere og elever tenker rundt dette. Hvordan *måles* denne kompetansen? Hva vil det si å *vurdere* noe muntlig? Det vil diskuteres om lærerens didaktiske valg kan ha en direkte innvirkning på tenkning rundt vurdering og karaktersetting.

Engelsk sammendrag (abstract)

Oral skills is one of the basic skills in the Norwegian school. At the same time the curriculum states that “the Norwegian subject has special responsibility for developing oral skills” (LK20). This study is therefore especially focused on the Norwegian subject, but should be of interest for all subjects where oral skills are naturally included – in principle it should be valid for all subjects.

The design of the research is based on different qualitative methods (triangulation): interview, observation and document analysis. Two teachers and two groups of pupils in 8th and 10th grade (at the age of 12-16), will be interviewed after being observed in a lesson with the subject Norwegian. The focus is to examine the thoughts and reflections they have considering how this oral skill should be developed. The new curriculum, *Fagfornyelsen*, (LK20), will be analyzed to be able to discuss its guidelines towards the development of oral skills.

We live in a time where democracy and fellow citizenship should be significant factors in our society and school. With a sociocultural perspective with the dialog in focus, the study will present a way of thinking that could have an impact on how the school can be able to cultivate the pupils. The theoretical foundation will be based on works by Bakhtin, Gee, Nussbaum, Aase, Berge and Wiliam.

The specific teaching-methods teachers use to develop the oral competence among the pupils, will be examined. What kind of teaching practice do we find in the Norwegian classrooms? The master’s thesis will discuss if it is possible to create a classroom discourse where *all* the students are involved. Here, the research project will include some conclusions and recommendations to meet the ambitions to increase the engagement in the classroom. The key to this may be found in the didactic toolbox. The use of *raising hands* as a method in the classroom dialogue will be discussed thoroughly.

The students in 8th to 10th grade will be assessed with a grade (1-6) in the subject *oral Norwegian*. Here, the study will focus on what teachers and pupils think of this. How is this competence measured? What does it mean to assess oral skills? This thesis will discuss if the teachers’ didactic choices directly could have an impact on assessment and grading.

Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in a dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participates wholly and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and this discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium. (Mikhail Bakhtin, 1929/1984, s. 293)

1.0 Introduksjon

«Setter dere karakterer etter hvor ofte elevene rekke opp hånda?» Dette direkte spørsmålet, stilt av en foresatt i en utviklingssamtale med meg som kontaktlærer høsten 2015, ble på mange måter startskuddet på en didaktisk reise for meg som pedagog. En gjenganger i kommentarene fra ulike faglærere til elever og foresatte, dreide seg om mangel på muntlig aktivitet og at elever måtte rekke opp hånda oftere. Denne typen tilbakemeldinger fra lærerne til elever, var intet nytt – det nye var at tausheten ble brutt, og jeg, som pedagog, ble svar skyldig.

Spørsmålet fikk meg til å reflektere over egen praksis i klasserommet. Som musikk lærer i tretten år, og *kun* musikk lærer, trådte jeg inn i klasserommet som norsklærer for første gang i 2012 etter to års videreutdanning i *Norsk for ungdomstrinnet 1 og 2* på daværende Høgskolen i Oslo/Høgskolen i Oslo og Akershus. Møtet med et klasserom der elevene satt på rad og rekke bak pultene sine, ble en didaktisk tankevekker for meg – særlig med tanke på disiplinen *norsk muntlig* i norskfaget. Som uerfaren norsklærer, søkte jeg råd fra andre kolleger som hadde norsk om hvordan vurdering burde foregå. Jeg utarbeidet flittig vurderingsskjemaer med kriterier for ulike karakterer og nivåer, lot elevene forberede seg på foredrag og debatter der jeg satte kryss, foretok målinger og lot det være med det. Det som eksisterte av klasseromsdiskurs, foregikk mellom meg og en håndfull aktive og interesserte elever – de som alltid rakk opp hånda og hadde et ønske om å vise sin kompetanse for læreren. Med andre ord var det slik i mine norskklasser at majoriteten av elevene stort sett satt stille som østers med mindre en eller annen påtvunget og obligatorisk *vurdering* ble forberedt fra min side.

I musikktime derimot, var mottoet mitt som alltid – *alle skal med!* Jeg innså at praksisene mine i de to ulike fagene var vidt forskjellige. I musikkundervisningen handlet det for meg om å få alle elevene til å være musiserende, dansende og aktive sammen i de ulike læringssituasjonene. Selv om enkelte elever for eksempel strevde med dansing, var det utenkelig at noen skulle få velge å ikke delta. Den praktiske siden ved faget, gjorde dessuten sitt til at jeg slapp å forholde meg til kun noen få elever som alltid rakk opp hånda. Hva gjorde jeg «feil» i norsktimene? Hvorfor fikk jeg ikke med meg alle til enhver tid?

Omtrent samtidig med at jeg funderte på disse didaktiske problemstillingene, kom jeg over et TV-program der professor Dylan Wiliam gjorde rede for sin forskning på feltet. Det fattet min interesse. Med professorens nye tanker i bagasjen, bestemte jeg meg for å utforske hans ideer

i praksis i mine egne klasserom fra og med nyåret i 2016. Wiliam sin forskning vil da følgelig bli behandlet senere i teoridelen i denne masteren.

Den gryende didaktiske nysgjerrigheten kulminerte med en søknad til masterstudiet på Høgskolen i Innlandet (daværende Høgskolen i Hedmark). Masterstudiet ble påbegynt høsten 2016. At min arbeidsplass i tillegg skulle starte opp med *SkoleVFL 2.1* (Skolebasert vurdering for læring) via Høgskolen i Innlandet den samme høsten, ble nok en brikke i det didaktiske puslespillet jeg nå legger.

1.1 Problemstillingen

Oppgaven vil undersøke forhold knyttet til *mundlighet i klasserommet* med utgangspunkt i faget norsk. Fokuset er rettet mot ungdomstrinnet, 8.-10. trinn, der jeg underviser selv. Ambisjonen er å se den muntlige deltakelsen til elevene rettet mot perspektivene *dannelse* og *demokrati*. Jeg ønsker å utforske hva lærere og elever tenker om skolens ansvar for å utvikle samtlige av elevenes muntlige ferdigheter, og hvordan dette gjøres i praksis. Jeg vil fokusere på klasseromsdiskursen med *alle elevene involverte* som et underliggende didaktisk prosjekt. Hvordan er det lærere imøtekommer føringer og krav fra læreverk og opplæringslov med hensyn til å legge til rette for *demokratisk medborgerskap* i skolen?

Det faktum at elevene på ungdomstrinnet får en egen karakter i *norsk muntlig*, skulle tilsi at norskfaget har utviklet en vurderingskultur og undervisningspraksis rettet mot denne spesifikke delen av norskfeltet. Derfor vil norskfaget være en relevant inngangsport for å forsøke å finne svar. Når det er sagt, vil det også være interessant å lete etter mulige ulike didaktiske praksiser på tvers av fag. Der har jeg førstehåndserfaring med hensyn til min opprinnelse som musikk lærer. Det vil være sannsynlig at de norsklærerne jeg skal intervju, også har kjennskap til og underviser i andre fag. Her kan eventuelle interessante funn løftes frem. At *muntlige ferdigheter* inngår blant de grunnleggende ferdighetene i alle fag i norsk skole, skulle indikere at dette er noe alle faglærere i prinsippet har kjennskap til.

Oppgavens forskningsdesign vil være basert på ulike kvalitative metoder. Jeg vil benytte meg av triangulering der *intervju*, *observasjon* og *dokumentanalyse* inngår som forskningsmetoder. Jeg skal intervju to lærere og to elevgrupper etter en observasjonsøkt i en skoletime med norskundervisning. Dette skal foregå på to forskjellige skoler på Østlandet. Dokumentanalysen blir også en viktig del av datamaterialet. Det dreier seg om analyse av

læreplandokumenter, opplæringsloven, og annen relevant informasjon fra Utdanningsdirektoratet.

Relevant forskningsteori på feltet vil belyses. Den tidligere nevnte Dylan Wiliam vil her få en fremtredende rolle. Andre forskere jeg ønsker å løfte frem, er blant annet Laila Aase, Martha Nussbaum, Mikhail Bakhtin, James Paul Gee og Kjell Lars Berge.

På veien mot en hovedproblemstilling som vil være dekkende for denne oppgaven, vil jeg her gjengi noen arbeidsspørsmål som vil tydeliggjøre hvilke forhold som skal undersøkes:

- Hva gjør norskfaget spesielt med tanke på utvikling av muntlig kompetanse?
- Hvilke metoder eller undervisningsopplegg er det som anvendes i klasserommet i arbeid med å utvikle muntlige ferdigheter?
- Hvilken rolle spiller muntligheten som grunnlag for dannelse og identitetsutvikling?
- Hva sier læreplanene om vår forpliktelse til å løfte frem muntligheten, og hvordan påvirker dette arbeidet i klasserommet?
- Hvordan påvirkes den faglige vurderingen av elevene med hensyn til lærernes arbeid med muntlighet?
- Hva med muntlighet som grunnleggende ferdighet?
- Hva tenker elevene om lærernes innsats på feltet?
- Er det mulig å involvere og engasjere *alle* elevene i klassesamtalen?
- Hvor utbredt er håndopprekking som metodisk verktøy i klasseromsdiskursen?

De kvalitative feltundersøkelsene jeg ønsker å gjennomføre, i kombinasjon med allerede etablert teori og dokumenter, vil forhåpentligvis kunne synliggjøre hvordan det arbeides, og hvordan det *kan* arbeides i norske klasserom. Ett av formålene med denne oppgaven er blant annet å komme med helt konkrete forslag til hvordan man som lærer kan jobbe med muntlighet i klasserommet slik at den kan favne alle. Det vil bli fokusert på metoder som kan gi lærere en didaktisk verktøykasse for å kunne aktivisere, engasjere og involvere eventuelle stille og innadvendte elever – er det mulig å få dem i tale? Likevel er hovedformålet å gi innspill til norsk skole om *hvorfor* klasseromsdiskursen bør vies oppmerksomhet.

Den endelige problemstillingen blir derfor:

«Hvilke refleksjoner gjør lærere og elever seg i arbeidet med å utvikle den muntlige kompetansen hos elevene?»

2.0 Teoretiske perspektiver

2.1 Norskdidaktikk

Da denne oppgaven er en didaktisk masteroppgave med fordypning i norsk, er det nær sagt en selvfølge at det første teoretiske perspektivet som løftes frem, handler om norskdidaktikken som fagfelt.

Grunnbetydningen av ordet «didaktikk» kan vi finne i ordbøkene. I «Bokmålsordboka» og «Nynorskordboka» forklares det med *undervisningslære*, *undervisningskunst* eller *lære om undervisningsmetodar* (Universitetet i Bergen & Språkrådet, 2009). I boka «Norskdidaktikk» av Henning Fjørtoft innleder han med følgende ord:

I norskfaget skal barn og unge vinne innsikt i seg selv som språklige og kulturelle mennesker. Vi vil alltid trenge språkkyndige, kreative og informasjonskompetente mennesker som kan delta i og forme det samfunnet og den kulturen vi lever i. [...] Å være norsklærer er et privilegert yrke fordi det åpner for diskusjoner om språk, kultur og identitet som utvikler elevenes forståelse av verden. (2014, s. 15)

Som det desidert største faget i skolen, og som det eneste faget som har læreplanmål for alle de obligatoriske tretten årene i det totale skoleløpet, mener Fjørtoft at norsklærerne innehar et spesielt ansvar: De må ikke bare ha en evne til å formidle det faglige innholdet, men også tilegne seg et «bredt repertoar av didaktiske strategier» for at elevene skal kunne lære (2014, s. 16).

De tre elementære spørsmålene som fagdidaktikken stiller, begynner med ordene *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. *Hva* skal det undervises i, *hvordan* skal dette gjøres i praksis og *hvorfor* skal det gjennomføres? En viktig målsetning for fagdidaktikken handler om «å kunne reflektere over og begrunne egne valg og handlinger i klasserommet» (Fjørtoft, 2014, s. 38). Lærere må ha evnen til å utvise faglige kunnskaper i kombinasjon med praktiske undervisningsferdigheter – noe som i sum har som mål å fremme elevens læring og motivasjon. Dette er gjerne egenskaper som utvikles hos lærere i takt med økt erfaring (Fjørtoft, 2014, s. 38). Norskfaget i skolen befinner seg i en særstilling fordi det er det eneste faget som har ansvaret for *hele* språkoppdragelsen til elevene. «Norskfaget skal utvikle kunnskap om språk og tekst og mestring av språk og tekst i ulike kontekster» (Aase, 2010, s. 164).

Tradisjonelt sett har didaktikken innenfor de ulike fagene vært opptatt av å «beskrive og forklare undervisningsmåter og innhold» (Børhaug et al., 2005, s. 11). Dette rommer henholdsvis de to didaktiske spørsmålene *hvordan* og *hva*. *Hvorfor*-spørsmålet, som peker på den underliggende hensikten og begrunnelsen for fagenes retningsvalg, bør også innlemmes i den didaktiske tenkningen. Her finner vi de større linjene som legger føringer for fagdidaktikken: ideologiske forutsetninger som politiske føringer og pedagogiske perspektiver. Fagdidaktikken handler om å ha et metaperspektiv på alle de forhold som bidrar til å forme fagene. I tillegg må vi ikke glemme *for hvem* didaktikken til syvende og sist bør rette sin oppmerksomhet mot – elevene med sine forskjellige kognitive og sosiale ferdigheter (Børhaug et al., 2005, s. 11; Steinfeld & Ullström, 2012, s. 226). Dette prosjektet har som en ambisjon og et ønske å nettopp utdype og fokusere på *hvorfor* norskfaget bør lede vei i arbeid med muntlige ferdigheter i skolen. Det er dermed ikke sagt at *hva* og *hvordan* er uvesentlige aktører i det didaktiske samspillet – de kan gi næring til *hvorfor* om de didaktiske strategiene er veloverveide.

2.2 Danning gjennom norskfaget

De som er litt opp i årene, kjenner til begrepet «gagns menneske». Skolen har alltid hatt et ønske om å utdanne, eller danne, elevene til gagns mennesker som kan gjøre nytte for seg den dagen de skal overta styre og stell i samfunnet. Hvor i dette bildet befinner norskfaget seg i dag? Denne oppgaven ønsker å belyse forhold rundt dette.

I artikkelen «Skolefagenes ulike formål – danning og nytte» skriver Laila Aase (2005b) at fagtilbudet i skolen til enhver tid har tilpasset seg samfunnets tenkning om hvilken kunnskap som skal prioriteres for den oppvoksende generasjonen. Fagene begrunnes i de to begrepene *danning* og *nytte*. Disse to nøkkelordene virker sammen og er utsatt for stadige endringer og diskusjoner sett i lys av fortid og nåtid. Læreplaner og andre styringsdokumenter legger føringer for disse forholdene eksplisitt gjennom skriftliggjøring av ambisjonene på feltet. Men disse skriftene evner ikke å utbrodere alle de felles verdiene som samfunnet bygger på. Dette er verdier som stadig er i endring, noen ganger er de åpenbare, andre ganger kan de knapt merkes. Utdanningsmodellen i Norge «uttrykker tydeligere enn mange andre klare verdimål som utdanning til demokrati, toleranse og likestilling» (Aase, 2005b, s. 15). Oppdraget med å danne elevene handler om å bidra til å forme samfunnsmedlemmer med kunnskap slik at de kan delta aktivt i kulturen. Således er dette med andre ord et demokratisk prosjekt.

Didaktiske valg kan ha en helt avgjørende betydning for hvordan læringsprosessene i skolen kan skape grobunn for danning. «Og det er slett ikke likegyldig hvordan læreren iscenesetter undervisningen og hvilke kommunikasjonsformer som er gyldige i klasserommet» (Aase, 2005b, s. 17). Dersom målet om danning skal oppnås, må undervisningen og kunnskapsproduksjonen berøre og utfordre elevene. Det handler om at klasserommet bør forstås som en offentlig arena hvor det skal foregå en stadig utprøving av tanker og ideer. Og klasserommet er ikke bare en ubetydelig øvingsarena i forberedelsen til det livet som skal komme. I seg selv er skolen en viktig aktør for samvær og utvikling, en demokratisk offentlighet der elevene kan få møte motstand, samhandle med andre og få muligheten til å forstå nye ting (Aase, 2005b, s. 16). Aase presenterer en generell definisjon av *danning*: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et spesielt felt» (Aase, 2003, sitert i Aase, 2005b, s. 17).

Aase stiller seg det retoriske spørsmålet om ikke norskfaget er skolens fremste dannelsesfag. Det ligger en iboende dannelsesressurs i norskfeltet som kan imøtekomme de forhold som den ovenstående definisjonen trekker frem. For det første dreier det seg om fagets unike posisjon i arbeid med å utvikle språk, som i neste omgang kan utvikle tanke. Dernest fagets evne til å fortolke og forvalte tekster, både i et synkront og diakronisk perspektiv. For det tredje fagets plass som en offentlig praksisarena der elever kan utforske, tolke og utvikle seg både skriftlig og muntlig. Til sist handler det om den muligheten norskfaget gir med hensyn til å stimulere elevenes evne til å tenke kritisk og utvikle en fleksibilitet i måten å tenke på (Aase, 2005a, s. 69).

2.3 Kraften i det skjønnlitterære

Alle fortellinger har en «mening», ellers var det ingen grunn til å fortelle dem. Men kunstens fortellinger er enda tydeligere enn andre fortellinger fokusert nettopp på dette: *Det må være en spesiell grunn til at de blir fortalt*. Vi søker dem ikke fordi de skal gi oss informasjon, konkret kunnskap eller gode råd. Vi søker dem fordi vi vet at de er blitt funnet verdt å fortelle. De har en mening som kan få betydning for oss. De er konsentrert om mening. Vi kan forutsette at det er «meningsfullt» å beskjeftige oss med dem. (Penne, 2001, s. 307)

Et unikt aspekt ved norskfaget, er den posisjonen faget har med hensyn til å bruke skjønnlitteratur som en viktig bestanddel i opplæringen. I denne teoridelen deler jeg Martha

Nussbaums synspunkter om blant annet dette. Hennes tanker om hva det vil si å være *kultivert* eller *dannet* gir flere perspektiver inn mot norskfaget i skolen.

Nussbaums utgangspunkt i boka *Cultivating Humanity – a classical defense of reform in liberal education* (1997), dreier seg om hvorledes vi som samfunn kan kultivere eller danne (*cultivate*) menneskeheten i en tid der internasjonalisering og kulturelt mangfold råder. Det er lærerne i skole og utdanningssystemet som skal bidra til å forme de barn og unge som senere skal sette sitt preg på samfunnet. Med USA som eksempel sier hun at borgere blir stadig utfordret til å ha meninger om ulike folkegrupper, minoriteter, menneskerettigheter, klima, religioner eller kvinners kamp for like rettigheter. For å ytre seg om forhold som dette, kreves kunnskap og forståelse. Dette mangfoldet krever et nytt fokus fra utdanningssystemet der målet bør være «[...] to produce adults who can function as citizens not just of some local region or group but also, and more importantly, as citizens of a complex interlocking world» (Nussbaum, 1997, s. 6).

Martha Nussbaum lovpriser den betydningen kunst kan ha med hensyn til å kultivere verdens borgere. Det handler om å fremelske perspektiver som sympati, følsomhet, dømmekraft og skapende fantasi. Hun sier at dette til en viss grad er gjeldende for all kunst, enten det dreier seg om musikk, dans, maling, arbeid med skulpturer eller arkitektur. Likevel er det én kunstform hun trekker frem som står i en særstilling: «But in a curriculum for world citizenship, literature, with its ability to represent the specific circumstances and problems of people of many different sorts, makes an especially rich contribution» (Nussbaum, 1997, s. 86). Fortellende kunst gir oss et innblikk i livene til alle dem som oppleves *annerledes*, og gir oss innsikt og forståelse til å kunne se med noe annet enn en turists briller – å se med involvering og sympati som grunnpilarer. Vi kan lære å kjenne andre menneskers strev, drømmer, ambisjoner, håp og frykt. En ny verden kan åpne seg slik at avstanden mellom mennesker reduseres – vi har alle våre felles mål og prosjekter som bør deles (Nussbaum, 1997, s. 88).

[...] the narrative imagination [...] means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have. [...] when we identify with a character in a novel, or with a distant person whose life story we imagine, [...] we will also judge that story in the light of our own goals and aspirations. (Nussbaum, 1997, s. 11)

Følsomheten og undringen over det fantastiske eller fantasifulle, bør starte i tidlig alder. Nussbaum vektlegger betydningen av historiefortellingen til små barn der de voksne legger til rette for barnets nysgjerrighet for å forklare en mystisk verden. Det kan dreie seg om alt fra fenomener i universet (stjerner, sol, måne) til fortellinger om mennesker og dyr. Alt dette vil styrke de empatiske evnene til barnet, det vil lettere kunne forstå andre mennesker: «A child deprived of stories is deprived [...] of certain ways of viewing other people» (Nussbaum, 1997, s. 89). Etter hvert som barnet vokser opp, vil kompleksiteten i de litterære universene øke. Et slikt møte med stadig utfordrende moralske og samfunnsmessige dilemmaer, vil kunne gjøre barna i stand til å føle medlidenhet og barmhjertighet overfor andre. Barnet lærer også mangt om seg selv. Ved å erfare hvordan andre mennesker kan oppleve smerte og ulykke via fantasien – lik tanker barnet selv kan ha – vil det styrke ideen om vår felles sårbarhet som mennesker, og ha kraft til utvikle våre empatiske evner.

For å kultivere mennesker må de utvikle en kritisk evne til selvrefleksjon og sine egne tradisjoner. Nussbaum bruker i denne sammenhengen Sokrates som et eksempel til etterfølgelse. Det handler om å ikke la seg forlede av en autoritativ tro basert på tradisjoner og gammel vane. Man bør utfordre de etablerte «sannheter» og kreve fornuftige og logiske resonnementer til svar på alle de spørsmål man brenner inne med. Da Sokrates ble stilt for retten for å ha «fordervet ungdommen», svarte han at demokratiet trenger borgere som kan tenke selv istedenfor å stadig bøye seg for autoriteter. Nussbaum konkluderer på følgende vis: «We need Socratic teaching to fulfill the promise of democratic citizenship» (Nussbaum, 1997, s. 10).

2.4 Den litterære samtalen (fagsamtalen)

Fagsamtale har blitt et velkjent begrep i norsk skole anno 2021. Det er antakelig blitt en viktig del av det didaktiske repertoaret til lærere i utviklingen og vurderingen av muntlig kompetanse. For norskfaget sin del, kalles gjerne denne samtalen for en *litterær samtale* når litteratur skal analyseres og drøftes mellom elever og lærere. Denne samtaleformen får derfor en presentasjon her.

I arbeid og møter med *skjønnlitteratur* i skolen, er det altså norskfaget som naturlig har en helt sentral plass. Dette bekreftes i læreplanene, LK06 og LK20, der det å *utforske og reflektere over skjønnlitteratur* har en sentral rolle. (Hva planverkene mer eksplisitt uttrykker i denne sammenhengen, vil jeg undersøke nærmere og utdype i dokumentanalysen senere.) Således vil altså norsk-klasserommene være den arenaen som i størst grad har potensiale til å

imøtekomme Nussbaums ønsker om en tilnærming mot *the narrative imagination* (en narrativ forestillingsevne) og *Socratic teaching* (sokratisk undervisningsmetode).

I studien «Læreren og den litterære samtalen. Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet», undersøker Tove Sommervold hvordan skolen kan oppfylle målene om at elevene skal både *oppleve* og *forstå* litteratur. Å få til det «innebærer at elevene bør gis anledning til å nærme seg de skjønnlitterære tekstene gjennom aktiviteter som gir rom både for opplevelsen og den kritiske ettertanken. Litterær samtale kan være en slik aktivitet» (Sommervold, 2011, s. 32). I løpet av fem uker i 2008 fulgte hun en norsklærer og en åttendeklasse i deres utforsking av ungdomsromanen *Yatzy* av Harald Rosenløv Eeg fra 2004. Det ledet frem til interessant empiri om den litterære samtalen.

Med utgangspunkt i teorier etablert av den amerikanske litteraturredaktøren Judith A. Langer, skiller Sommervold mellom *litterære* og *diskursive* tenkemåter når man som lærer skal gå inn i samtaler med elever om litteratur. Den *diskursive* tenkemåten handler om å møte teksten med logikk og fornuft – en intellektuell tilnærming der følelsene kommer i annen rekke, og der man inntar en viss avstand til den skjønnlitterære teksten. Den *litterære* tenkemåten betrakter heller verket innenfra der leserens egen opplevelse og fantasi skal bringes frem i lyset. Sommervold understreker at disse tilnærmingemetodene ikke er absolutte motsetninger, men at det dreier seg om tenkemåter som virker sammen og utfyller hverandre. «Langer understreker særlig *fantasiens* betydning i jakten på mening i en tekst. Ved å møte teksten med kreativitet, kan elevene oppdage sider ved den som de ikke ville ha sett om de bare hadde bearbeidet den med fornuften» (Sommervold, 2011, s. 33). Og denne kreative og åpne innfallsvinkelen vil utvikle både den estetiske sansen for litteratur, samtidig som den vil kunne hjelpe oss i andre situasjoner i livet.

Å ha kjennskap til de to ulike innfallsvinklene i møte med litteratur, er didaktisk kunnskap som bidrar til å hjelpe læreren med å sette i gang en dialog med elevene. Skal man møte teksten diskursivt – med fokus på logikk og fornuft – eller skal man ha et litterært blikk på teksten – med fokus på opplevelse og umiddelbare tanker som dukker opp? Dette er vurderinger læreren stadig må gjøre i arbeidet med teksten.

Den litterære samtalen har kraft i seg til å utvikle og skape *forestillingsverdener*. Når vi leser litteratur, dukker det opp stadig nye tanker og følelser som hele tiden utfordrer våre horisonter. Elevene må også lytte til de andre stemmene i klassen og være engasjerte dersom de enkelte forestillingsverdenene skal ha mulighet til å endre seg underveis. Dette kan være en

utfordring for læreren. I studien til Sommervold ser hun at mot slutten av prosjektet, da elevene og lærer skal oppsummere hele boka, dabber interessen til elevene litt av. Det er vanskelig å engasjere ungdommen selv om lærerens ønske er å aktivisere elevene. Dialogen får et monologisk preg. Dette forholdet er det samme enten innfallsvinkelen på spørsmålene er litterære eller diskursive. «Elevene tar ikke på noe tidspunkt i helklassesamtalene initiativ til å bringe inn nye temaer, det er læreren som må ta ansvaret for at samtalen faktisk blir gjennomført» (Sommervold, 2011, s. 38).

Å stille spørsmål til elevene for å engasjere og skape refleksjon, er en framgangsmåte Sommervold ser fungerer: «Det er lærerens spørsmål som lokker fram refleksjonene og hjelper elevene til å se trekk ved personer og handling som de kanskje ikke hadde sett på egen hånd» (2011, s. 36). Dette kalles gjerne for en *sokratisk dialog* eller *sokratisk metode*. Begrepet har sin opprinnelse fra den greske antikken der filosofen Sokrates benyttet denne strategien for å forløse eller «føde» de tankene som elevene hans gikk «svangre» med. Derfor kalles denne framgangsmåten også for *jordmormetoden* (Aksnes, 2007, s. 137).

2.5 Dialog og diskurser

[...] alle som talar er sjølve i større eller mindre grad svarande: for han er ikkje den første som uroar universets evige togn [...] (Bakhtin, 1979/2005, s. 11)

Med klassesamtalen som underliggende didaktisk prosjekt, er det vanskelig å komme utenom diskursanalysen. Diskursanalysen er en forskningstradisjon som retter sitt fokus mot hvordan vi ytrer oss i ulike kontekster, det være seg enten skriftlig eller muntlig. *Diskurs* i dagligtalen kan bety noe så enkelt som en samtale eller diskusjon. I forskningen vil diskurs være et begrep som handler om hvordan alle de samtalene, dialogene og tekstene vi forholder oss til ved hjelp av språket, forsøker å skape mening i sosiale og kulturelle prosesser. Da klasserommet er å betrakte som et eget sosialt felt der ytringer er en viktig del av praksisen, vil to perspektiver fra sosiolingvistikken løftes frem.

Mikhail Bakhtin har med sitt fokus på *dialogen* gitt interessante perspektiver til vitenskapene innenfor humaniora. Med sine sosiokulturelle teorier om hvordan mening, kunnskap og læring skapes gjennom kommunikasjon, skriver Igland og Dysthe (2001) at Bakhtins tanker bør være av interesse for forskere og lærere (s. 107).

Som antydnet i sitatet innledningsvis, sier Bakhtin at *dialog* er grunnlaget for hele den menneskelige eksistensen. Vi har alle et «jeg» som må forholde seg til et «du» i en

kommunikativ relasjon. Livet oppfattes dermed som «ein kontinuerlig, uavslutta dialog med andre stemmer» (Igländ & Dysthe, 2001, s. 109). Når vi ytrer oss, enten det er via tale eller i skriftlig form, svarer vi på tidligere ytringer som vi ønsker å motsi, bekrefte, utdype eller noe annet. Det vil alltid være en eller flere lyttende eller lesende mottakere for enhver aktuell ytring, Bakhtin kaller dette for *adressaten*. «Det essensielle (konstitutive) kjennemerket til ytringa er at ho er *retta til nokon*, – ytringas *adressivitet*» (Bakhtin, 1979/2005, s. 39).

Bakhtin problematiserer monologen da den kan lukke muligheten for meningsutvekslinger, og fordi monologen fort kan bli autoritativ uten rom for tvil og spørsmål. Utvikling skapes der det er rom for dialog og der muligheten er til stede for å komme med sin egen versjon eller oppfatning. «Når vi, medvite eller umedvite, hindrar reell dialog, hindrar vi på same tid det som Bakhtin kallar “kreativ forståing”» (Igländ & Dysthe, 2001, s. 116). Dialogen vil kunne virke forløsende med hensyn til å forstå andre kulturer, reflektere over «ulikhet» eller å drøfte meningen med et litterært verk. En oppsummering av disse tankene kan vi lese i Børtnes (2001):

Bakhtin mener noe langt mer med dialog enn samtale mellom forskjellige mennesker. Det han er opptatt av, er den dialogisitet som er en del av selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytring, og som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss. (s. 95)

Bakhtin innfører begrepet *talesjangre* for å forklare hvordan mennesker bruker språket i ulike sosiale kontekster. De som i utgangspunktet behersker morsmålet sitt, kan i enkelte kommunikasjonssfærer falle gjennom språklig fordi de ikke mestrer sjangerformene i praksis. Enhver situasjon krever en helt unik og spesiell tone. Bakhtin bruker begrepene *primære* og *sekundære* talesjangre når han skriver om litteratur. De primære sjangrene består av hverdagsfortellinger, dialogreplikker, brev og dagbøker – hverdagslige situasjoner der kommunikasjon foregår. Disse primære sjangrene vil så transformeres og iscenesettes av forfatteren til mer komplekse språklige uttrykksformer – dette kaller Bakhtin for sekundære sjangre (Bakhtin, 1979/2005, s. 22-23; Igländ & Dysthe, 2001, s. 114-115). Denne bruken av begrepene *primær* og *sekundær* i en sosiolingvistisk sammenheng, leder oss videre til James Paul Gees tanker om såkalte *primær- og sekundærdiskurser*.

Jeg vil ta utgangspunkt i den diskursen Gee omtaler som «a Discourse with a capital “D”» (Gee, 2008, s. 155). Når mennesker kommuniserer seg imellom, er det mer enn rene ord, eller

språket, som står på spill. I tillegg til selve ytringen, handler det om hvordan vi ter oss, hvilke verdier vi har, hvilke følelser vi uttrykker, klesstilen vår og mye annet som kan påvirke den kommunikative konteksten. Det er snakk om alle signaler som påvirker hvem vi er, hvem vi fremstår som, og hvem vi ønsker å være i en sosiokulturell sammenheng.

Being in a Discourse is being able to engage in a particular sort of «dance» with words, deeds, values, feelings, other people, objects, tools, technologies, places and times so as to get recognized as a distinctive sort of *who* doing a distinctive sort of *what*. Being able to understand a Discourse is being able to recognize such «dances».
(Gee, 2008, s. 155)

Han innfører videre et skille mellom det han kaller *primære* og *sekundære diskurser*. Når barnet vokser opp, er det omgitt av et nærmiljø og en kultur som definerer barnets kulturelle og språklige ståsted. Barnet skaper sin *identitet* ved hjelp av et eget språk, en egen dialekt som vi kan kalle «hverdagsspråket». Denne første sosialiserende sfæren, som for de fleste er knyttet til familien, er barnets *primærdiskurs*. Alle andre diskurser som vi etter hvert møter senere i livet når vi trer ut av vår indre sosiale sirkel, kan kalles for *sekundærdiskurser*. Disse diskursene er offentlige møteplasser som for eksempel skole, religiøse forsamlinger, organisasjonsliv, idrett og mye annet (Gee, 2008, s. 156-157).

Mange familier er klar over den betydningen skoleprestasjoner kan ha for sine barns muligheter til å lykkes i fremtiden. De gir derfor barna sine en erfaring med å forholde seg til en kommende sekundærdiskurs ved å fremme skoleliknende aktiviteter i hjemmet. De utvider, bevisst eller ubevisst, barnas primære diskurs for å forberede dem på den «offentligheten» som etter hvert vil komme. Det handler nødvendigvis ikke om på kunstig vis å «leke skole», men mer om de totale sosialiseringprosessene som omgir barnet i den umiddelbare nærheten der holdninger til kunnskap, verdisyn og ulike perspektiver kan løftes frem som viktige elementer i barnets og familiens liv. Gee bruker begrepet *early borrowing* (oversatt av Fjørtoft til «tidlig låning») om dette fenomenet. Gee sier at «early borrowing is used as a way to facilitate children's later success in valued secondary Discourses» (Gee, 2008, s 158). Slik kan barns oppvekstvilkår være en direkte årsak til hvordan møtet med skolen blir (Gee, 2008, s. 157-158; Fjørtoft, 2014, s. 80).

Skolen, som er denne undersøkelsens kjerne, er den fremste samfunnsaktøren med et klart oppdrag og en ambisjon om å foredle og utvikle elevenes sekundærdiskurser – eller å by opp

elevene til *dans* for å bruke metaforen til Gee i sitatet ovenfor. Disse begrepene tar vi derfor med oss når vi senere skal drøfte diskursene i skolen.

2.6 Retorikk og demokratisk medborgerskap

Demokratisk medborgerskap er et tema som virkelig har fått vind i seilene i den nye læreplanen. Begreper som har sitt opphav i *retorikken* er eksempler på ord vi finner i *Fagfornyelsen*. Dette er forhold som fortjener en teoretisk forankring sett i lys av kommende analyser og drøftinger.

Retorikk er et begrep som ikke så lett lar seg definere. Kjernebetydningen av ordet, går i retning av en spesiell måte å bruke språket på der man har et sterkt fokus på å overbevise eller overtale andre mennesker. Det er en kommunikasjonsform som har som mål å bruke ord bevisst for å endre handlinger og tanker som andre mennesker har. Mange kjenner også retorikk som «talekunst», og det var dette som var utgangspunktet for retorikkens dannelselse i det greske kulturområdet så langt tilbake som 400- og 300-tallet f.Kr. Det var i den demokratiske bystaten Athen at politiske og juridiske spørsmål fikk sin avgjørelse på grunnlag av dyktige talere som forsøkte å overbevise folkemassene. Det å være i besittelse av en slik talegave, og ha evnen til å overbevise ulike grupperinger i samfunnet, ble en vesentlig faktor for å vinne frem med sine synspunkter. Derfor begynte man å systematisere hva som lå bak en god tale ved å utlede strategiske regler og prinsipper for hvorledes man kunne oppnå en slik effektiv overtalelse (Bakken, 2009, s. 11-13).

At *retorikken* ikke bare tilhører fortiden, men kan ha stor betydning for hvordan samfunn fungerer også i dag, er noe Jens E. Kjeldsen (2014) gir oss indikasjoner på i boken *Hva er retorikk*. Han sier sågar at «uten retorisk praksis ville det ikke eksistere samfunn. For samfunn skaper vi gjennom kommunikasjon» (s. 56). Han tillegger at hele vår verden rundt oss, med bygninger og institusjoner, heller ikke kunne ha blitt virkelighet om vi ikke hadde hatt den unike evnen til å kunne kommunisere. Det er språket som er utgangspunktet for at ingeniører og diverse bygningsarbeidere kan bygge husværer og samfunnskritisk infrastruktur. Han definerer retorikken som «den menneskelige evne til å handle språklig og overbevise hverandre om hvordan vi bør organisere oss som samfunn» (s. 56).

Den kulturen vi er en del av, våre tradisjoner, vårt tankesett, våre verdier og normer, er hele tiden gjenstand for en forhandling mellom alle mennesker som lever sammen i et samfunn. Og denne stadige forhandlingen skjer i praksis gjennom diskusjoner og dialoger. Disse samtalene foregår alltid overalt – på skolen, hjemme, på arbeidsplassen, i selskaper, i politiske

partier, ja, nær sagt hvor du enn beveger deg. I sum er det alle disse samtalene som til slutt ga kvinner stemmerett i 1913 og som la grunnlaget for at Norge fremdeles ikke er en del av EU. Vår kultur er et resultat av retorisk praksis. Retorikken bestemmer i hvilken retning vi skal gå – det er retorikk og argumentasjon som danner grunnlaget for våre valg (2014, s. 58).

Som antydnet er samfunnets samtaler ikke bare noe som bestemmer hvilken vei vi går i. De former også hvem vi er. Det norske samfunnet er blant annet bestemt av synet på kjønnsroller og familie som er vokst ut av diskusjonen om disse relasjonene. Det er en sentral og allment delt verdi, en *doxa*, at kvinner er like mye verdt som menn, at begge kjønn skal ha like muligheter, og at menn ikke mister deres mandighet og blir mindre maskuline fordi de er hjemme med barn og skifter bleier. (Kjeldsen, 2014, s. 59)

I boka *Demokratisk medborgerskap i skolen* (2012), viser Berge og Stray til «Den norske makt og demokratiutredningen fra 2003» som sier tydelig at det norske samfunnet er preget av «synkende valgdeltakelse og svekket demokratisk engasjement» (s. 9). Dette er spesielt gjeldende for den yngre delen av befolkningen. Han registrerer noe som kan oppfattes som et problem med det norske folkestyret: Mange mennesker i dag opplever misnøye med samfunnet fordi det blir styrt på byråkratisk vis av en elite med eksperter på ulike områder. Beslutningsprosessene kan derfor virke utilgjengelige og uoverkommelige for menigmannen. Det kreves kunnskaper for å kunne ta del i samfunnet og ha mulighet til å påvirke demokratiske institusjoner. Det gjelder både formelle kunnskaper om prosedyrer og valg innenfor politikk og organisasjonsliv, men i tillegg så «må medborgeren evne å ytre seg overbevisende og overtalende både muntlig og skriftlig, og helst med god fagkunnskap» (Berge & Stray, 2012, s. 10).

Berge vektlegger at inntreden til de såkalte *grunnleggende ferdighetene* i skolen med Kunnskapsløftet (LK06), spesielt med tanke på skriving og muntlighet, kan være utgangspunktet for en ny giv med tanke på ambisjoner om *demokratisk medborgerskap*.

Ved å prioritere det å *ytre seg* – i skrift og muntlig – som grunnleggende ferdigheter har norske politikere lagt til rette for en mye mer praksisnær forståelse av hvordan norske barn og unge kan oppdras til å bli aktive deltakende medborgere i det norske demokratiet. Å være en aktiv medborger krever at man evner å uttrykke seg på relevante og overbevisende måter, og med klokskap og kunnskap, både gjennom å skrive og kunne snakke. (Berge, 2012, s. 82)

Berge trekker en linje helt tilbake til retorikkens idealer for utvikling av demokratiske prinsipper og det han omtaler som *retorisk dannelse*. Arnestedet for *skolen* som institusjon, var nettopp Athen med et ønske om å oppdra bystatens unge til å bli deltagende borgere i samfunnet. Derfor ble det utviklet en egen «skoleretorikk» som ble kalt *progymnasmata*. Den retoriske dannelsen skulle gi innsikt i normene for den ytringskulturen som eksisterte i samfunnet. Den personen som ikke evnet å beherske språket, var maktesløs og umyndiggjort – ute av stand til å ha innflytelse på samfunnets demokratiske arbeid og politiske beslutninger. Denne personen ble rett og slett kalt en «barbar» (Berge, 2012, s. 82-83). Dette historiske begrepet har vi med oss den dag i dag i våre ordbøker der én av de offisielle definisjonene av substantivet «barbar» er: «rå og usivilisert person, *bli framstilt som barbarer*» (Universitetet i Bergen & Språkrådet, 2009).

Einar Gerhardsens bok *Tillitsmannen* fra 1931 blir framhevet av Berge som et tidlig og forbilledlig verk som satte læringstradisjonen *demokratisk medborgerskap* på dagsordenen i det norske samfunnslivet. Problemet var bare det at skolen som institusjon, så vekk fra dette retoriske tankegodset – det var det politiske organisasjonslivet, speiderbevegelsen, arbeiderbevegelsen og avholdsbevegelsen med flere som benyttet seg av Gerhardsens lærebok i praktisk organisasjonsarbeid. Formålet med boka var å presentere både muntlige og skriftlige sjangre som en framtidig tillitsvalgt måtte beherske for å kunne være i stand til å utfylle et slikt verv på en best mulig måte (Berge, 2012, s. 91-92).

For å øve elever i demokratisk arbeid i praksis, foreslår Berge at skolen i større grad bør ha fokus på ytringens overtalende kraft. Den viser seg i praksis ved å gjennomføre *diskusjoner* eller *debatter* der elever får konkret trening i å argumentere med den hensikten å vinne frem med sine synspunkter. I debatten bør egenskaper som saklighet, respekt for motparten og kunnskap være bærebjelker. Dette blir spesielt viktig når tilhørere og motdebattantene har et annet verdisyn og andre meninger. Fremveksten av sosiale medier som Twitter og Facebook, der alle har muligheten til å ytre seg i full offentlighet, bør være et insitament for å arbeide mer med demokratisk medborgerskap (Berge, 2012, s. 100). At det er mye som står på spill for bevaring av demokratiet, kan denne kommentaren fra Andersen være et vitnesbyrd om: «Det moderne demokratiet hviler på at hver og en kan si sin mening. Retorikken vil lære folk å begrunne og redegjøre for sine meninger. Meningsdannelse, ikke stemmetellinger er meningen med demokratiet» (Andersen, 1995, s. 306).

2.7 Dylan Wiliam

Dylan Wiliam var en av hovedgrunnene til at dette forskningsprosjektet ble iverksatt, jf. mine tanker i introduksjonen. Han vies derfor ekstra stor oppmerksomhet. Det er ikke bare fordi han inspirerte til denne studien, men fordi hans forskning konkret tangerer en del av de problemstillingene som denne oppgaven har som formål å undersøke. Ikke minst evner han å forklare sammenhengen mellom vurdering og læring. Alt dette gjøres ved hjelp av et metodisk repertoar som kan gi nye perspektiver inn mot det didaktiske arbeidet med muntlighet.

Dylan Wiliam er professor emeritus i *educational assessment* ved University College London. I boka *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken* (2011/2013), oppsummerer Wiliam en 25-årig reise med forskning på formativ vurdering for å øke elevers læring.

I forordet til den svenske utgaven, gir Christian Lundahl, professor i pedagogikk ved Karlstads universitet, en sammenfatning av Dylans virke i alle disse årene (Wiliam, 2011/2013, s. 11-14). En grunnpilar i Dylans forskning, viser at det som skjer i klasserommet utgjør en avgjørende faktor for å bedre skolens prestasjoner og resultater. Lundahl viser til pedagogisk forskning i svensk skolehistorie fra 1970- og 1980-tallet der man begynte å se tendenser til at karaktersystemet skapte sosiale ulikheter. Gode karakterer var ensbetydende med et bedre liv, og praksisen opprettholdt dermed klasseforskjellene i samfunnet. Den svenske professorens møte med foredrag og artikler fra Dylan, ble en øyeåpner med hensyn til hvordan man bør angripe læring. «Skolan lever under hundraåriga traditioner av formella slutbedömningar, medan klassrumsbedömningar i pågående undervisning varit mindre tydligt i yrket» (Lundahl sitert i William, 2011/2013, s. 13).

Utgangspunktet til Wiliam er at skoleprestasjoner er av stor samfunnsmessig betydning. Han refererer til forskning i USA som viser at et høyt utdanningsnivå leder gjerne til høyere lønn, bedre helse og en forhøyet levealder. Utdanning er helt avgjørende for en nasjons velstand. Økt fokus på skole og utdanning gir samfunnet økte skatteinntekter, lavere kostnader knyttet til helseomsorg og redusert risiko for å havne i fengsel. Dette dreier seg altså i sum om store kostnadsbesparelser. I USA i 1975 tjente personer med høy utdanning dobbelt så mye som dem som hadde droppet ut av gymnasen. I 2005 hadde denne differansen økt til nesten det tredobbelte. Når det åpenbart er så samfunnsmessig gunstig å forbedre skolen, stiller Wiliam spørsmålsteget ved hvorfor politikere stadig mislykkes med sine forsøk på forbedre elevers prestasjoner (William, 2011/2013, s. 19-20). Konklusjonen hans er at den eneste pragmatiske

og oppnåelige løsningen er å forsøke å forbedre kvaliteten på de lærerne som allerede befinner seg i klasserommet. Det vil være fåfengt å forsøke å evaluere samtlige lærere og kvitte seg med dem som kan kategoriseres som «ineffektive». I tillegg måtte de lærere som blir avskjediget, erstattet med nyutdannede «effektive» lærere. Der heller finnes det ingen garanti for umiddelbar suksess (William, 2011/2013, s. 37-41).

William mener den beste veien til forbedrede elevprestasjoner går via en «regelbunden anvendning av formativ bedømming minut-før-minut og dag-før-dag i klassrummet» (William, 2011/2013, s. 65). Han drøfter inngående ulike historiske forsøk på å definere hva som ligger i begrepet *formativ bedømming* (formativ vurdering), og sammenlikner det med det kjente begrepet i dagens skole: *bedømming for læring/assessment for learning/vurdering for læring*. Allerede i 1986 ble termen «vurdering for læring» introdusert i pedagogisk forskning av Harry Black, og senere ble den popularisert av Rick Stiggins i Nord-Amerika. Stiggins mener *formativ vurdering* skiller seg fra *vurdering for læring*: «Medan formativ bedømming sker oftare, görs bedömming FÖR lärande kontinuerligt. Medan formativ bedömming innebär att förse lärare med bevis, innebär bedömming FÖR lärande att informera eleverna själva» (Stiggins, 2005, s. 1-2, sitert i William 2011/13, s. 55). William tror ikke det er mulig å etablere en allment gjeldende definisjon, men forsøker seg på følgende:

Bedömming fungerar formativt när bevis för elevens prestation tas fram, tolkas och används av lärare, elever eller deras kamrater för att besluta om nästa steg i undervisningen som förmodligen blir bättre grundade, än de beslut de skulle ha fattat om bevis inte hade funnits. (2011/2013, s. 58)

William er opptatt av å skape effektive læringsmiljøer for elevene. Formativ vurdering er for han en undervisningsprosess der nøkkelen til læring består i å bli kjent med hva elevene har lært og deretter bruke denne kunnskapen til å fastslå hva som er neste steg i læringsprosessen. Han foreslår et antall praktiske teknikker eller metoder som helt konkret kan benyttes i klasserommet for å imøtekomme hans intensjoner. Det handler om å utvide lærernes metodiske og didaktiske verktøykasse.

2.7.1 Williams metoder

Diskusjoner og samtaler i klasserommet mellom lærer og elever er en av de mest utbredte undervisningsformene. De har en tendens til å følge den såkalte IRE-modellen, *initiation* (initiativ/innledning) – *response* (respons) – *evaluation* (evaluering) (Mehan, 1979 referert i William 2011/2013, s. 94). Lærer stiller spørsmål, eleven svarer og lærer evaluerer, så lukkes

samtalen for videre refleksjon. Modellen omtales også gjerne med bokstavene IRF, der F er en forkortelse for «Feedback». Cazden (2001) kaller denne formen for undervisning «traditional lessons»:

The three-part sequence of teacher Initiation, student Response, and teacher Evaluation (IRE) or teacher Feedback (IRF), may still be the most common classroom discourse pattern at all grade levels. It is certainly the oldest, with a long and hardy life through many decades of formal Western-type schooling.» (s. 30)

William skriver at klasserommiljøer som kjennetegnes av et sterkt engasjement, har en «markant inverkan på elevprestasjoner» (William, 2011/13, s. 96). Han beskriver to særegne elevtyper som finnes i nesten alle klasserom: For det første har vi eleven som gjør alt han kan for å holde seg under radaren, eleven ønsker ikke å svare på lærerens eventuelle spørsmål. Den andre elevtypen er den stikk motsatte. Det er «elever som næstan vrider axeln ur led i sin iver att visa läraren att de kan svara på frågan» (William, 2011/13, s. 96). Denne sistnevnte kategorien elever, som stadig forsøker å snappe til seg ordet på bekostning av andre, blir av Erickson (1996) kalt for «turn sharks» (s. 37). *Dette begrepet er for øvrig oversatt av Fjørtoft (2014) til «turhaier» (s. 145).* Denne metaforiske beskrivelsen oppsto da Erickson observerte yngre barn i skolen som stadig avbrøt hverandre:

[...] in the conversational ecology of large group discussion in this classroom, any student speaker of the moment had to be on the lookout for other students who were conversational «turn sharks». They would swim around looking for damaged turns. [...] The turn sharks were on the lookout for blood in the water. (s. 38)

William problematiserer også hva som skjer dersom klasseromsdiskursen baserer seg på elevenes egen vilje til å delta:

När läraren låter eleverna välja om de vill engagera sig eller ej – till exempel genom att låta dem räkna upp handen för att visa att de kan svara – gör de därför prestationsklyftan större. De elever som deltar blir ju klokare, medan de som undviker att engagera sig avstår från möjligheten att öka sin förmåga. (William, 2011/13, s. 97)

Matteus-effekten er et begrep William trekker frem i denne sammenhengen. Han viser til Stanovich (1986) som forsket på en mulig Matteus-effekt relatert til lesekompetansen til barn i skolen. Stanovich legger for dagen en hypotese der det kan virke som om barn som leser godt og mye, øker sitt vokabular og forbedrer sin lesekompetanse i et hurtigere tempo enn

svakere lesere. «The very children who are reading well and who have good vocabularies will read more, learn more word meanings, and hence read even better» (Stanovich, 1986, s. 381). Dette leder til et sannsynlig «the rich-get-richer»-fenomen der de gode leserne får et stort fortrinn som vil proporsjonalt forsterkes ut over skoleløpet. Effekten har sin opprinnelse fra Bibelen i Matteus-evangeliet: «For den som har, skal få, og det i overflod. Men den som ikke har, skal bli fratatt selv det han har» (Matt 25, 29, Bibel 2011). Wiliam hevder at mange lærere bedriver en liknende praksis i klasserommet hver eneste dag ved å stadig kommunisere med de samme elevene som selv ønsker å engasjere seg (Wiliam, 2011/2011, s. 96).

For å løse disse problemene, foreslår Wiliam en metode som går ut på å forby håndsopprekking, *no hands up*, og heller velge en tilfeldig elev til å svare. Mange lærere vil hevde at det å stadig velge tilfeldige elever, vil være en enkel øvelse, men Wiliam ser ofte at lærere blir dratt mot elever som forventes å kunne gi gode svar. Han lister derfor opp flere verktøy, noe han kaller «fordelingsknep», som bør benyttes for at denne tilfeldige utvelgelsesprosessen virkelig blir tilfeldig. Egne apper og dataprogrammer kan lastes ned og enkelt gjøre denne jobben. Likevel mener han at ispinner med elevenes navn på kan gjøre en vel så god jobb. Man må da være oppmerksom på at i det øyeblikket en elev har blitt trukket ut for å svare på et spørsmål, bør denne elevens ispinne legges tilbake – hvis ikke er det et signal til eleven om at vedkommende kan koble ut resten av timen (Wiliam, 2011/2013, s. 97).

For mange elever kan den nye praksisen med tilfeldig utvalg nærmest være et sjokk. Fra en tilstand av frivillighet til plutselig å måtte delta, er en tung overgang for mange. Det kan også oppleves ubekvent for elever som tidligere har vært aktive – de føler at de ikke lenger får vist læreren at de har et svar (Wiliam, 2011/13, s. 97-98). I det svenskproduserte TV-programmet «Dylan William om lärandets vitala verktyg» (Maria Andersson, 2013) der vi får være med Wiliam under et feltarbeid, kommer det fram at metodene han bruker, endrer klassedynamikken. Elever med mindre selvtillit kommer ut av skallet sitt og merker at det ikke er så ille å snakke i plenum. De flinke elevene føler seg derimot ubekvemme med å ikke lenger kunne vise sin kompetanse ved å rekke opp hånda og gi rette svar. De føler at deres rykte som «smarte» elever står på spill. Slik responderer Wiliam til denne elevgruppen i en samtale med dem:

What I'm curious about is that you are embarrassed about getting things wrong. But this is a school. If you knew all this stuff before you came, there wouldn't be any point being here, would there? So I am quite worried about anything that makes you think

that you can't make mistakes in classrooms. Because, if you're not making mistakes, well, what the teacher is giving you to do isn't hard enough for you. If you are just getting the right answers all the time, just because that feels good, you are really just showing off, aren't you? (Maria Andersson, 2013, 12.06 min. – 12.35 min.)

Ved bruk av en teknikk som baserer seg på tilfeldig utvalg, risikerer læreren å få mange svar i kategorien «vet ikke». Her gjelder det å være kreativ og løsningsorientert. Et alternativ vil være å gi beskjed til eleven om at «jeg kommer tilbake til deg», spørre noen andre elever, og deretter returnere til den første «vet ikke»-kandidaten og spørre om hvilket svar eleven likte best. Hva med å «ringe en venn»? Poenget med disse strategiene er å unngå at elever melder seg ut av diskursen: «Även om elever vägrar att svara söker läraren utvägar för att hålla dem engagerande» (Wiliam, 2011/2013, s. 99). Å gi elevene litt tid til å summe seg før de blir aktuelle svarkandidater, vil være en fordel. I tillegg bør lærere være oppmerksomme på hvilke typer spørsmål de stiller. Å stadig stille relativt enkle og faktabaserte spørsmål, der svaret enten er «korrekt» eller «feil», gir lite rom for selvstendig tenkning og refleksjon. Dette gir heller ikke læreren noe innblikk i hvordan eleven tenker eller forstår et fenomen. Wiliam tar til orde for såkalte *hvorfor-* eller *hvordanspørsmål* eller *kontrastspørsmål*. I stedet for å stille spørsmålet «Är 23 ett primtal?» bør det omformuleres til: «Varför är 23 ett primtal?» I stedet for å stille spørsmålet «Vad är ett primtal?» kan man omformulere det til et kontrastspørsmål slik: «Varför är 17 ett primtal och inte 15?» (Wiliam, 2011/2013, s. 99-101).

2.7.2 Hele klassen deltar

Ett av de innledende spørsmålene i denne undersøkelsen, var om et klasserom med *alle* elevene i aktivitet lar seg gjøre. Systemer eller metoder for å få svar fra hele klassen, er nettopp noe som opptar Wiliam. Fordelen med en slik all-aktivisering, er at læreren får en umiddelbar respons fra samtlige elever med tanke på hvor de er i læringsprosessen.

De enkleste metodene Wiliam foreslår for å få med seg alle, dreier seg om å bruke tommelen opp, horisontalt eller ned for å respondere på et spørsmål eller lignende (tre ulike svaralternativer). Man kan utvide til fem svaralternativer ved å benytte seg av alle fingrene. Dersom man jobber med oppgaver hvor det eksisterer ulike svaralternativer, eller man jobber med etiske problemstillinger med ulike konklusjoner, kan selvsagt disse enkle metodene anvendes for raskt å få en oversikt over stoda i klasserommet. En annen variant som kan benyttes, er å lage kort med ulike bokstaver, for eksempel ABCD-kort. Denne teknikken kan selvsagt utvides med enda flere bokstaver (svaralternativer) dersom det er ønskelig. En siste

variant, som gir stor fleksibilitet, er bruk av mini-tavler/mini-whiteboards. Dette er små tavler den enkelte eleven kan skrive sine refleksjoner eller svar på. Her gir man eleven muligheten til å nyansere svar, tanker eller refleksjoner som kan deles umiddelbart med lærer og medelever (Wiliam, 2011/13, s. 103-106).

Essensen i alle disse didaktiske grepene som Wiliam foreslår, handler om å aktivisere og engasjere *alle* elever. Det gis ikke rom for å melde seg ut av diskursen, enten det brukes tilfeldige individuelle utvalg eller metoder for å involvere alle samtidig. På denne måten får læreren en bredere forståelse av hva alle elevene har lært, ikke bare via en dialog med elever som for eksempel rekker opp hånda. Disse teknikkene gjør det enkelt for læreren å se elever som eventuelt velger å ikke delta. En annen viktig effekt er at disse metodene gir læreren en direkte tilbakemelding på hvor elevene befinner seg i læringsprosessen. Da blir det lettere å tilpasse undervisningen slik at man kan oppnå en ønskelig progresjon (Wiliam, 2011/13, s. 108). Dette er helt i tråd med Wiliams definisjon og tanker om hva som ligger i begrepet *formativ vurdering*. Wiliam sier metaforisk at vurdering er broen mellom undervisning og læring. «Bedömning innehar en central position i bra undervisning eftersom vi inte kan förutspå vad elever kommer att lära sig hur vi än utformar vår undervisning» (Wiliam 2011/2013, s. 61).

3.0 Forskningsmetoder – kvalitativt eller kvantitativt?

Før jeg landet på hvilken metode som skulle benyttes i denne oppgaven, var det flere forhold som måtte avveies. Derfor presenterer jeg her kort de to hovedtypene av metoder det sto mellom.

Den vitenskapelige tradisjonen opererer altså med to ulike forskningsparadigmer knyttet opp mot metoder for innsamling av data: kvalitativ og kvantitativ forskning. Den kvalitative metodebruken består i å karakterisere ulike fenomener der en søker innsikt i grunntrekk og særpreg i en bestemt kultur eller et bestemt miljø. Det er helt avgjørende at forskeren trer inn i dette miljøet for å ha mulighet til å forstå det som undersøkes. En nærhet til forskningsobjektene via interaksjon og kommunikasjon, er dermed en forutsetning for denne metoden. Antallet studieobjekter er ikke det vesentligste, det handler om muligheten til å gå i *dybden* for å forstå den kulturen som settes under lupen (Kvarv, 2010, s. 137; Repstad, 2007, s. 16-17).

Den kvantitative undersøkelsesmetoden har et fokus som dreier seg i større grad om mengde (kvantitet) og tall. Forskeren er opptatt av å søke viten i en populasjon med mange enheter, det som kalles en breddeundersøkelse. Her er nærheten til deltakerne underordnet, og struktur i kombinasjon med kontroll, er å foretrekke. Således er gjerne spørreskjemaer med fastlagte svaralternativer en hyppig anvendt strategi (Kvarv, 2010, s. 127). «Kort sagt er kvantitative metoder basert på at informasjonen om virkeligheten formidles ved hjelp av tall. Sosiale fenomener omsettes til tallmessige størrelser som igjen kan behandles ved hjelp av statistiske analyser» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Å bruke spørreskjema til en elev- og lærerpopulasjon, var noe jeg vurderte i prosessen mot endelig beslutning.

Historisk sett har det oppstått friksjon mellom de kvalitative og kvantitative forskningsparadigmene. Stridigheten besto i hvilken av disse to metodene som egner seg best til å beskrive en sosial verden. Hvilken strategi er optimal for forskeren til å kunne si noe om menneskers atferd og kulturers egenart? Det ble reist spørsmål om hvilke normer og mønstre som bør danne grunnlaget for hva som kan betraktes som *sann vitenskap*. Denne kjente konflikten kalles gjerne for «positivismestriden» og nådde sitt høydepunkt i Norge på 1970- og -80-tallet. På den ene siden sto positivistene som forfektet et syn med naturvitenskapen som rollemodell med en streng tilnærming til hva som bør anses som data. Det var kun det observerbare som var gyldig. Enhver form for fortolkning eller subjektivitet fra forskeren skulle begrenses. Positivistene foretrakk derfor en kvantitativ metodisk tilnærming. På motsatt side sto et konstruktivistisk paradigme som så betydningen av den kvalitative metoden der «virkeligheten» skapes i et samspill mellom forskerens og studieobjektens subjektive oppfatning av verden. Målet for forskeren blir å tolke, forstå og løfte frem eget og andres perspektiv for å belyse de undersøkte fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 80; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90).

Som nevnt i innledningen, er det da ingen hemmelighet at de undersøkelsesmetodene jeg falt på i denne studien vil basere seg på ulike varianter av kvalitativ metode (metodetriangulering). Jeg vil bruke en blanding av de vanligste fremgangsmåtene: intervju, observasjon og dokumentanalyse. En av styrkene til den kvalitative forskningen består i at forskeren nettopp kan anvende ulike metoder for på best mulig måte forstå den verdenen som undersøkes. Denzin & Lincoln (2011) bifaller dette og skriver følgende om den gevinsten dette kan gi i forskningsøyemed:

[...] qualitative researchers deploy a wide-range of interconnected interpretive practices, hoping always to get a better understanding of the subject matter at hand. It

is understood, however, that each practice makes the world visible in a different way. Hence, there is frequently a commitment to using more than one interpretive practice in any study. (s. 4)

I den samme artikkelen blir den kvalitative forskeren sammenliknet med en quilt-syer. Med quilting forstås gjerne en lappeteknikk der flere biter av et tøyestykke settes sammen til en helhet. Slik er det da også med den kvalitative trianguleringens muligheter: Hver bit representerer en egen metode eller en egen tilnærming i den prosessen som i sum skal utgjøre den fullstendige erkjennelsen. Om forskeren mener at metodebruken bør endres underveis i prosessen, om nye strategier bør vurderes for å skaffe til veie mer informasjon, bør forskeren være i sin fulle rett til det (Denzin & Lincoln, 2011, s. 3-4). Det kvalitative forskningsparadigmet åpner altså opp for en fleksibilitet der alle midler som trengs for å kunne oppfatte og forstå fenomener bør være tilgjengelige ressurser. Det kan dukke opp uventede funn i undersøkelsene som gjøres, og da bør det være rom for å kunne forfølge nye oppdagelser. I den kvantitative studien vil saken stille seg ganske annerledes. Å for eksempel endre et spørreskjema underveis i et kvantitativt forskningsløp, vil være en relativt utenkelig tanke, og vil dessuten kunne medføre en del forskningsetiske betenkeligheter. I det følgende vil de tre kvalitative metodene jeg ønsket å bruke i denne studien bli redegjort for. Det dreier seg om avveininger som bør foretas i forberedelsesfasen, forskningsetiske problemstillinger og bringe klarhet i hvor forskeren plasserer seg selv i de ulike feltene.

3.1 Forskningsintervjuet

Intervjuet er i sin grunnform en samtale der den ene parten stiller spørsmål og den andre parten svarer. Det særegne med forskningsintervjuet er det faktum at denne samtalen «har som mål å produsere kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Formålet med denne kommunikasjonsformen er å danne grunnlaget for ny viten basert på en utveksling av synspunkter om et tema som opptar dem begge. I utgangspunktet kan det virke som om denne typen samtale er en enkel øvelse, men som forsker er det imidlertid mange hensyn å ta.

3.1.1 Semistruktur, romantikk og refleksivitet

For det første må intervjueren bestemme seg for formen på intervjuet. Jeg valgte en variant som ligger nær det Kvale & Brinkmann (2015) kaller *det semistrukturerte livsverdenintervjuet*. De definerer det slik: «En planlagt og fleksibel samtale som har som

formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (s. 357). Med utgangspunkt i problemstillingen, der jeg eksplisitt ber aktører i skolen om å *reflektere* rundt et fenomen, er det nødvendig å innta en posisjon som er preget av fleksibilitet og åpenhet for det uventede. Brinkmann & Kvale (2015) kaller dette å innta en holdning av *bevisst naivitet* der man går inn i feltet fordomsfritt med nysgjerrighet som basis (s. 48). Intervjuets hovedtema var gitt (arbeid med muntlige ferdigheter i skolen), men jeg la ikke opp til at jeg måtte følge intervjuguiden slavisk. Den var mer å betrakte som en «huskelapp» og rettesnor dersom samtalen krevde det. En didaktisk læresetning, hvis opprinnelse jeg ikke husker, kan godt beskrive formålet med de forberedte spørsmålene: *Dersom ingenting skal gå som planlagt, må du planlegge ned til minste detalj*. Om samtalen sporer av, vil spørsmålene være en trygghet for å opprettholde retningen med tanke på det temaet som bør være i fokus. Således vil også intervjuet være *fokusert* (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 48).

Alvesson (2011) har noen interessante perspektiver om intervjuet som forskningsfenomen. Han beskriver blant annet en såkalt *romantisk* tilnærming til intervjuet (*romanticism*). Her søker intervjueren å skape en «genuin» menneskelig kontakt basert på tillit og engasjement. Dersom intervjuet blir en «varm» situasjon, vil muligheten øke for at respondenten kommer med autentiske svar basert på åpenhet og frihet (Alvesson, 2011/2011, s. 22). Videre tar han til orde for det han kaller en *reflexiv pragmatism*. «För mig er *reflexivitet* något bredare och står för en medveten och konsekvent strävan att betrakta ämnet ur olika synsvinklar och att låta bli att på förhand privilegiera ett visst perspektiv» (2011/2011, s. 121). Denne refleksiviteten tangerer de tankene jeg har redegjort for i avsnittet ovenfor med *åpenhet* som rettesnor. *Pragmatisme* dreier seg om å ikke la tvilen ta overhånd og stole på at materialet som det forskes på (dataene) på en eller annen måte vil kunne være vitenskapelige kunnskapsbidrag (2011/2011, s. 122, 136).

Den relativt åpne intervjuformen ble valgt også med tanke på muligheten for å komme med oppfølgings spørsmål til intervjupersonen. Det trenger nødvendigvis ikke å dreie seg om rene spørsmål – intervjuet vil i perioder, avhengig av deltakernes snakkesalighet, være noe som kan karakteriseres som en «vanlig samtale», og da vil dialogen i seg selv skape en fin dynamikk. Dette fungerte etter intensjonen i alle de intervjuene jeg gjennomførte. Selv om verden det siste året (2020-2021) har endret seg grunnet den pågående covid-19-pandemien med økende (og nødvendig) bruk av videosamtaler, håpet jeg å kunne gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt med respondentene. Heldigvis åpnet denne muligheten seg i en

periode over noen uker i 2. semester i 2021. Den personlige kontakten man oppnår ved å være sammen (i virkeligheten) vil kunne skape den fortroligheten som skal til for å kunne gjennomføre et godt intervju (Jacobsen, 2005, s. 143). For å kunne være til stede i dialogen, for å kunne følge opp spennende erfaringsutvekslinger eller meninger fra respondentene, valgte jeg å ta opp samtalen på en lydopptaker. Jacobsen skriver at «evnen til å grave» kan være nøkkelen til å få mye ut av intervjusituasjonen (2005, s. 152). Å ta notater underveis i intervjuet er ikke ønskelig, jeg besluttet derfor å droppe dette. Å la blyanten fare over arket, vil kunne virke hemmende på både intervjueren og intervjuobjektene. Forskeren vil kunne bli en dårlig lytter der fokuset blir overført til papiret. Deltakerne vil kunne få følelsen av at de gangene de sier noe «interessant», så tar forskeren notater – hva da når forskeren ikke noterer? Når det gjelder kunsten å stille oppfølgingsspørsmål, sier Brinkmann & Kvale (2015) at «[...] aktiv lytting er like viktig som spesifikk beherskelse av spørreteknikker», i tillegg er det av betydning at «[...] intervjueren bevarer en holdning preget av maksimal åpenhet overfor fenomenene» (s. 170).

En åpen, romantisk og refleksiv tilnærming til intervjuet, bør ikke overskygge det faktum at vi befinner oss i en situasjon med asymmetriske maktforhold (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 52). Det er forskeren som legger premissene for dialogen ved å stille spørsmål og vente på svar (enveisdialog). Respondentene kan føle at det viktigste er å gi «gode» og «riktige» svar siden forskeren oppleves som en ekspert på feltet. Forskeren har i prinsippet makt over tolkningen av intervjupersonens utsagn, og derfor kan det oppstå tvil hos deltakerne. Dette vil kunne begrense muligheten til å få frem autentiske, ærlige refleksjoner. Det er derfor vesentlig at «[...] intervjuere bør reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 53). Disse forholdene var noe jeg hadde i bakhodet ved alle de intervjuene jeg gjorde. Jeg forsøkte å skape en stemning av trygghet og tillit overfor alle parter.

3.1.2 Bourdieu og makt

Innen samfunnsforskningen er det vanskelig å komme utenom Bourdieu når begrep som *makt* trekkes frem. Med sin *praksisteori* ønsker han å bringe for dagen de skjulte strukturene i verden som former, omgir og påvirker oss. Han innfører begrepet *habitus* som med enkle ord kan forklares med den vi er blitt til på bakgrunn av vårt levde liv – det dreier seg om den ryggsekken du bærer med deg av erfaringer og visdom (Kvarv, 2007, s. 23). Kjelstadli (1996) lister opp åtte særtrekk ved *habitus*, jeg nøyer meg med å referere kort til noen av dem. Habitus-pregingen starter allerede fra fødselen av i vårt møte med en fysisk og sosial

omverden. Vi formes som enkeltindivider, men habitus er først virksom når vi opptrer i en sosial ramme. Habitus er en veileder med hensyn til vår adferd «som taust eller halvt mumlende gir oss anbefalinger om hva vi skal gjøre» (Kjelstadli, 1996, s. 5).

Med *sosiale felt* mener Bourdieu områder i samfunnet der grupper av mennesker kniver om å oppnå prestisje og aksept innenfor ulike diskurser. Aksjemekleren søker gevinst og aksept i form av stor inntjening, på et universitet er professoren ute etter faglig anerkjennelse (Kjelstadli, 1996, s. 11). «Ett “fält” (*champ*) oppstår där människor strider om symboliska och materiella tillgångar som är gemensama för dem» (Broady & Palme, 1989, s. 192). Bourdieu bruker gjerne en spill-metafor når han skal forklare begrepet:

Ein kan verkeleg samanlikne feltet med eit spel [...] Spelarane er fanga av spelet, dei set seg ikkje av og til rasande opp mot det utan at det er fordi dei har dét sams at dei tilskriv spelet, og innsatsane, ei tru (*doxa*), ei erkjenning som det ikkje blir reist tvil ved (spelarane godtek i og med at dei spelar spelet, og ikkje ved ein «kontrakt», at spelet er verd å spelast, at spelet er verd bryet) og denne hemmelege overeinskomsten ligg til grunn for konkurransen dei imellom og for konfliktane dei imellom. (Bourdieu & Wacquant, 1997, s. 83)

Inne i alle disse feltene som eksisterer, tar man med seg ulike former for det Bourdieu kaller *kapitalformer*: kulturell, økonomisk, sosial og symbolsk kapital (Bourdieu & Wacquant, 1997, s. 83). Å ha høy utdanning gir deg gode kort på hånda med tanke på å inneha kulturell kapital. Et rikt sosialt nettverk, øker den sosiale kapitalverdien, penger den økonomiske. Den symbolske kapitalen er summen av alt. Alle disse kapitalformene virker simultant med habitusen og kan gi personer makt i ulike felt.

For å sette dette i sammenheng med intervjusituasjonen og de analyser som kom ut av denne, var det min jobb som forsker å forsøke å tre inn i det feltet som kalles *skole* og undersøke hvilke spilleregler som gjelder i feltet *norskdidaktikk* i arbeid med *muntlighet* (som igjen er et felt i feltet). Det gjelder både de skrevne og de uskrevne reglene, der det sistnevnte er det Bourdieu kaller *doxa*. «Eit felt er også eit rom for konfliktar og konkurranse, det kan samanliknast med eit feltavsnitt på ei slagmark, der deltakarane kappast om å vinne monopol over den spesielle typen kapital som er verksam [...]» (Bourdieu & Wacquant, 1997, s. 34-35). Igjen må (min) forskerens antatte kulturelle kapital mane til en viss ydmykhet i intervjusituasjonen. I min undersøkelse vil også elevenes og lærernes forhold til *aktivitet*, *håndsopprekking*, *vurdering*, *karaktersetting* og *dokumentasjonskrav* være noen aktuelle

problemstillinger som kan drøftes i lys av dette. Hvilken *habitus* møter jeg hos de deltakerne jeg skal møte? En det noen gitte *tradisjoner* eller *uskrevne regler* i feltet?

3.1.3 Forskningseffekt

At vi befant oss i en ramme der forskeren visste at forhold rundt makt og kulturell kapital kunne virke på deltakerne, kunne ha betydning for det som kalles «forskningseffekten». De utvalgte respondentene visste nok at det var svært sannsynlig at forskeren hadde inngående kunnskaper om det temaet som skulle undersøkes. De visste selvfølgelig også at de var en del av en studie hvor de kunne ha en følelse av å bli satt under lupen – det var sannsynlig at de kunne kjenne på en følelse av underlegenhet. Av forskningsmessig redelighet og anstendighet, fikk deltakerne informasjon om hva dette prosjektet dreide seg om. I informasjonsskrivet til lærere og elever (se vedlegg), sendt ut før feltarbeidet, fikk de kjennskap til det overordnede grunnlaget for studien. De fikk vite at det dreide seg om «å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere jobber med muntlighet i norsk skole.» I tillegg ble problemstillingen presentert. Denne informasjonen ville ha potensiale til å bidra til forskningseffekten: «Med forskningseffekt menes alle virkninger på aktørene og deres samspill av at de er under utforskning og vet om det» (Repstad, 2007, s. 66). Repstad skriver videre at deler av denne effekten kan reduseres ved å være bevisst på enkelte forhold: unngå å stille ledende spørsmål og unnlatt å være for dominerende – forsøk å skape en trygg atmosfære (2007, s. 66). Å opptre ryddig og pålitelig i forberedelsesprosessen, samt en tydelig forsikring om deltakernes anonymitet i studien, vil forhåpentligvis også bidra til å kunne skape et miljø av åpenhet og trygghet med mindre sjanse for uante effekter. Alt dette hadde jeg fokus på i prosessen både før og etter feltarbeidet.

Det var også sannsynlig at de lærerne som ble plukket ut til å delta i studien (se nedenfor for denne utvelgelsesprosessen), følte på et ansvar eller press for å vise en undervisningstime der de burde jobbe med en *muntlig oppgave*. Det handlet egentlig bare om velvilje og et ønske om å bidra til undersøkelsen fra lærerne, men kunne være uheldig tatt forskningseffekten i betraktning. På skole A, jobbet de med en podkast, og på skole B hadde de minipresentasjoner. Jeg skrev til begge lærerrespondentene på e-post før besøket at jeg gjerne ville at de skulle ha en form for klasesamtale på en eller annen måte slik at jeg kunne observere hvordan denne foregikk. Her er utdrag av hva jeg skrev på e-post til lærer på skole A:

Det hadde vært interessant å se hvordan en klasesamtale foregår ... kanskje du kunne tatt en runde med klassen din om hvordan arbeidet går/dele noen tanker om arbeidet

osv. i fellesskap før elevene setter i gang ... det hadde vært litt artig å høre hva noen skriver om/skal ha podkast om?

På skole B var den opprinnelige planen til læreren at elevene skulle ha en time med PowerPoint-presentasjoner. Her er hvordan jeg responderte på det i en e-post:

Det hadde vært fint å få observere hvordan en typisk klassesamtale foregår hos dere - positivt at det er en skravlete gjeng. Det er ikke så interessant å bare se PP-presentasjoner, men det er kanskje mulig å gjøre litt av begge deler?

Hvordan disse timene ble til slutt, er analysert og beskrevet i kapittel 4.1 og 4.4 (observasjonene).

3.1.4 Informanter og respondenter

Så var det neste spørsmålet hvem som skulle intervjues. På bakgrunn av denne oppgavens problemstilling, var det selvfølgelig at lærere og elever på ungdomstrinnet i norsk skole var de aktuelle kandidatene. Norskfaget på ungdomstrinnet har en egen karakter i *norsk muntlig*. Det var derfor å anta at norsklærere i større grad enn andre faglærere reflekterer rundt arbeidet med å utvikle muntlig kompetanse. Jeg ønsket derfor å intervju lærere som har norsk som ett av sine fag. Likevel er det slik at alle fagdisipliner forplikter seg til å jobbe med muntlighet som én av de grunnleggende ferdighetene, og det var å anta at de norsklærerne jeg møtte også underviste i andre fag. Selv om hovedfokuset kretser rundt faget norsk, ville det være interessant å undersøke om det eksisterer kulturforskjeller mellom ulike fagfelt i deres tilnærming til muntlig praksis.

En annen vesentlig aktør i skolen er eleven. Studiens empiriske grunnlag ville bli bredere ved å innlemme elevenes refleksjoner på området. Jeg valgte å foreta gruppeintervju med elevene, dette blant annet for å redusere mulighetene for forskningseffekt basert på asymmetriske maktforhold som gjort rede for ovenfor. En samtale under fire øyne mellom en kunnskapsrik forsker (voksen) og en elev (barn) kan fort bli en situasjon der eleven føler seg mindreverdige. Å få samtalen til å flyte, å få én enkelt elev til å reflektere over didaktiske forhold ved skolen, kan også bli en samtale som fort går i stå. Repstad refererer til forskning fra sosiologene Hoel og Hvinden som mener at «[...] gruppeintervjuet kan gi fyldigere informasjon. Samtalen får en egendynamikk der det den ene sier, blir fulgt opp av en annen, nyansert av en tredje osv.» (Hoel & Hvinden (1982), referert i Repstad, 2007, s. 99). Denne dynamikken gjorde seg gjeldende i mine gruppeintervjuer.

Kvarv (2014) definerer to hovedformer av kvalitative intervjuer: informantintervju og respondentintervju. Informantintervjuet gjennomføres der deltakerne har «[...] kjennskap til de hendelser eller områder som skal undersøkes» (s. 139). Han sier videre at de intervjuede er å betrakte som «erstatningsobservatører». I min undersøkelse var elevgruppene viktige bidragsyttere med tanke på en vurdering av hvordan lærere bidrar til å heve deres muntlige kompetanse. Respondentintervjuet er mer opptatt av den enkelte intervjupersonen sine oppfatninger, følelser og hensikter. I denne kategorien befant intervjuene med lærerne seg. Det er ikke slik at intervjuene var enten det ene eller andre, at i min undersøkelse, så var elevene informanter og lærerne respondenter. Elevenes personlige oppfatninger på feltet, ville også bli lyttet til og utforsket. Men elevenes rolle i skolen, som i større grad må sies å være mottakere og observatører av den praksis som deres lærere benytter seg av, ble en interessant del av det totale bildet. Var det samsvar mellom lærernes og elevenes beskrivelser av «virkeligheten» der ute i klasserommene? Dette er spørsmål jeg kommer tilbake til.

Da jeg har vært opptatt av muntlighet og klasseromsdiskurs de siste årene, er dette noe mine elever og kolleger kjenner godt til. På mange måter diskvalifiserte jeg muligheten til å bruke mitt nærmiljø som respondenter. Og det var heller ikke ønskelig. At jeg ikke har benyttet meg av håndsopprekking som metode i klasserommet siden 2016, er selvfølgelig noe mine elever er klar over. Kolleger av meg har også fått kjennskap til min undervisningspraksis gjennom didaktiske samtaler over flere år. For eksempel å stille kolleger av meg spørsmål om de bruker håndsopprekking som metode for muntlig aktivisering, et spørsmål jeg vil stille (jf. intervjuguiden, se vedlegg), ville vært unaturlig i den forstand at lærerne kanskje ville ha styrt svaret i retning av «noe jeg vil høre». Elever av meg ville også hatt problemer med å være ærlige overfor min praksis dersom de skulle ha noe å utsette på den. Vi er her inne på etiske overveielser som forskeren er nødt til å ta i betraktning før feltstudier påbegynnes.

Det var derfor vesentlig for denne oppgavens forskningsmessige redelighet, i kombinasjon med et ønske om å redusere forskningseffekten så langt det lot seg gjøre, at deltakerne i studien ikke hadde noen som helst kjennskap til meg som pedagog. Via tidligere perifere, profesjonelle bekjenskaper, opparbeidet gjennom mange år som lærer, sendte disse meg videre til deltakere som jeg aldri hadde møtt i noen som helst sammenheng. Hvilke to lærere som omsider blir valgt ut til denne studien, ble derfor tilfeldig og utelukkende basert på mine bekjenskers initiativ. Men med utgangspunkt i den aller første kontakten, ønsket jeg å få møte norsklærere som hadde lyst til å bidra og som hadde en genuin interesse for feltet. Jeg endte opp med et møte med to svært erfarne norsklærere. Det er å anta at mine bekjenskaper

bevisst forespurte en dyktig og erfaren kollega innenfor feltet *norsk*. En fordel med denne utvelgelsen, var at lærerne i studien hadde mye kunnskap og erfaringer å dele. En ulempe var at et møte med en uerfaren lærer, ikke fant sted. Dette var prosesser og eventuelle ønsker denne studiens metodiske design valgte å ikke styre i for stor grad.

Jeg hadde bevisst opprettet første kontakt med disse nevnte lærerkjenningene fordi de befant seg på samme nivå i makthierarkiet i skolen som de forespurte deltakerne (og i og for seg som meg). Jeg unngikk å gå via en rektor eller skoleledelse. Dette ble gjort for å sikre at eventuelle deltakere ikke følte på et press fra overordnede eller andre om å bidra til studien.

«Gjennomgående er tvang lite produktivt og ofte umulig å anvende for å få data fra personer» (Engelstad, 2003, s. 217). Spesielt overfor elever kan dette presset virke uheldig (McNamee, 2002, s. 3). Deltakernes involvering i studien skal fundamenteres i et *frivillig informert samtykke* (Ruyter, 2003, s. 28).

De norsklærerne som var villige til å delta i studien, fikk så i oppdrag å plukke ut fire elever (helst to jenter og to gutter) som skulle få være med i studien i det elevbaserte gruppeintervjuet. Dette utvalget var med andre ord også tilfeldig – jeg ba ikke om noe annet enn en kjønnsmessig balansering av gruppa hvis det lot seg gjøre. Nedslagsfeltet for skoler var hele Østlandet i Norge, og observasjonen og intervjuene ble gjennomført i løpet av vårsemesteret 2021. Det dreide seg om observasjon av undervisning i en klasse med påfølgende intervju med fire av elevene i den observerte klassen. Dette intervjuets varighet var satt til cirka 30 minutter. Deretter fulgte et intervju med den observerte læreren, her var varigheten på samtalen omtrent 45 minutter. Jeg var bestemt på at den avtalte tiden til intervjuene skulle holdes. Dette ble gjort i sin helhet to ganger på to forskjellige skoler på ungdomstrinnet.

I denne oppgaven vil de ulike skolene bli benevnt med «skole A» og «skole B». Alle deltakerne vil bli gitt fiktive navn – dette for å ivareta anonymiteten samtidig som leservennligheten vil øke når respondentene gis navn. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring ble sendt ut på forhånd slik at dette var avklart før feltarbeidet ble påbegynt.

3.2 Observasjonen

Rett forut for intervjuene ønsket jeg å tre direkte inn i det feltet som er denne undersøkelsens didaktiske utgangspunkt – klasserommet. Jeg ville observere hvordan arbeid med muntlighet ble utført i praksis sammen med læreren og elevene i en undervisningstime. Repstad skriver at «observasjon er studier av mennesker for å se hvilke situasjoner de naturlig møtes i, og hvordan de pleier å oppføre seg i slike situasjoner» (2007, s. 33). Observasjoner som gjøres, vil i seg selv kunne gi informasjon til studien. En annen gevinst er at man kan bruke eventuelle iakttagelser som basis for videre samtale og refleksjon i de påfølgende intervjuene. De to strategiene vil fungere som komplementære datainnsamlingsstrategier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Det *observerte* og det som kommer frem i den påfølgende *dialogen* vil sammen kunne gi rikeligere informasjon. Under intervjuene jeg gjennomførte, var det ofte henvisninger til de observerte timene som dannet utgangspunkt for videre refleksjon og samtale.

Observasjonen var ikke-deltakende der forskeren (jeg) var å betrakte som en «flue på veggen» som passivt så på og hørte hva som foregikk. Likevel var det en type observasjon som kan karakteriseres som en *åpen observasjon*, det vil si at forskningsobjektene, læreren og elevene i klasserommet, var kjent med at det ville befinne seg en forsker/masterstudent i rommet som hadde til hensikt å registrere hva som foregikk (Repstad, 2007, s. 40). I tillegg var lærerne og elevene informert om grunnlaget for min tilstedeværelse via informasjonsskrivet der det kom frem informasjon om grunnlaget for studien.

Det kan argumenteres for at i dette tilfellet var det uheldig at deltakerne kjente til basisen for studien – forskningseffekten vil kunne øke når deltakerne vet for mye. På den annen side er det enkelt å argumentere imot en slik tilnærming. At en fremmed trer inn i et klasserom ved *skjult observasjon* for å observere «noe» ingen vet hva er, kan føre til stor usikkerhet. Dette vil da igjen kunne medføre reservasjon og ubehag hos deltakerne, og som igjen på mange måter vil medføre at forskningseffekten spiller inn. Å hemmeligholde utgangspunktet for denne studien, bryter med de forskningsetiske prinsippene en forsker bør etterstrebe. Dessuten ville muligheten til å få respondenter, bli redusert betraktelig. Kvarv skriver følgende om denne tilnærmingen: «Ulempen ved skjult observasjon er at den har store etiske betenkeligheter» (2010, s. 140). Et begrep fra Gold (1958) som kan kategorisere min observatørrolle vil være *observatør-som-deltaker*: Forskeren deltar ikke i aktiviteten eller undervisningen, men vil være åpen i forhold til hvem man er og hva man gjør dersom det

skulle dukke opp spørsmål fra elever (Gold, 1958, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Det er viktig at forskeren på forhånd har bestemt seg for hvilken rolle man skal innta som observatør. Skulle eventuelle spørsmål dukke opp, vil det være svært uheldig om man ikke evner å respondere på en tilfredsstillende måte.

Jeg valgte å tre inn i observasjonen med *blanke ark* – både metaforisk og bokstavelig. *Metaforisk* i den forstand at jeg ville forsøke å ta inn alle inntrykk uten å forhåndsdømme eller være kritisk – vær åpen. *Bokstavelig* ved at jeg ikke hadde laget en mal på et stykke papir for hva jeg skulle se etter. Arket fyltes med notater på bakgrunn av det som faktisk skjedde underveis i undervisningstimen. «Observasjon handler ikke bare om å se, men å bruke alle våre sanser for å oppfatte og forstå» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Jeg ønsket ikke å bruke videoopptaker eller lydopptaker under observasjonen, jf. det jeg tidligere har skrevet om *forskningseffekten*. Jeg mente eventuelle visuelle eller auditive opptak i klasserommet ville kunne påvirke den «naturlige» interaksjonen mellom de involverte aktørene. Jeg valgte derfor å notere. Disse notatene var på cirka én håndskreven A4-side fra hver skole jeg besøkte.

3.3 Dokumentanalysen

Lærernes «brukerveiledning» og «lovbok» for oppdraget i skolen, er først og fremst læreplanen som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet som igjen er underlagt Kunnskapsdepartementet. Mens denne oppgaven fullføres våren 2021, er en ny læreplan implementert i norsk skole: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20), ble innført fra august 2020 for 1.-9. trinn. Fra høsten 2021, vil også 10. trinn ta denne i bruk. Denne nye læreplanen blir populært kalt *Fagfornyelsen* og tar over etter den forrige læreplanen for Kunnskapsløftet som kom i 2006 (LK06). Denne oppgaven og de kommende analysene vil forholde seg til LK20 da den åpenbart vil ha mest relevans for skolen framover. Likevel vil den forrige planen (LK06) eventuelt kunne drøftes der det er av betydning for denne studiens undersøkelser.

LK20 består av en *overordnet del* som sier noe om verdier og prinsipper for grunnopplæringen. I Norge skjer grunnopplæringen i grunnskolen (1.-10. trinn) og i videregående opplæring. Videre inneholder læreplanen en *fag- og timefordeling* som gir føringer for hvor mange timer av hvert enkelt fag elevene skal ha på de ulike trinnene.

Deretter følger en presentasjon av samtlige fag, *Om faget*, som inneholder: a) fagets relevans og sentrale verdier, b) kjerneelementer, c) tverrfaglige temaer og d) grunnleggende ferdigheter. Til slutt listes opp fagenes *kompetansemål* og hvordan *vurdering* skal foregå.

Opplæringsloven (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa) med sine *forskrifter*, vil være dokumenter av interesse. Denne loven er ført i pennen av Kunnskapsdepartementet. Artikler og presiseringer utgitt av Utdanningsdirektoratet kan også være av interesse for denne oppgavens kildegransking. «I snevrere forstand er dokumentanalyse en metode der man gir visse tekster status av kilder eller data for selve undersøkelsen, på samme måte som feltnotater, intervjuutskrifter og liknende er data» (Repstad, 2007, s. 103).

Når *brukerveiledning* og *lovbok* er skrevet i anførselstegn i det innledende avsnittet ovenfor, er det ikke tilfeldig. For mange er ikke nødvendigvis en brukerveiledning nok når man skal sette sammen et flatpakket skap med hundrevis av deler. En lovbok kan være kledd i en tilsynelatende presis og objektiv språkdrakt, men det er en grunn til at advokater ofte må være bidragsytere for å forstå og ikke minst tolke de skrevne ord. Slik er det også for de førende dokumentene som skal legge grunnlaget for lærernes virke. Spør du hundre lærere hva som ligger i begrepet *tilpasset opplæring*, er det ikke usannsynlig å kunne risikere å få hundre ulike svar, eller rettere sagt *tolkninger*. Alle mennesker har det som kalles ulike *horisonter* og vil preges av dette i sin tolkning av fenomener, ytringer og tekster. Hermeneutikken kan gi noen svar.

3.3.1 Hermeneutikk og tolkning

Hermeneutikken, også kalt fortolkningslære, er en vitenskapsfilosofisk retning innen humaniora som retter fokuset mot hvordan tekster kan tolkes og forstås. De første spor av hermeneutiske tolkningsprinsipper, finner vi i forsøkene på å tolke lovtekster og religiøse skrifter. Ett av hovedpoengene til hermeneutikken dreier seg om at ingen mennesker møter verden (tekster) uten en forutinntatthet, en forut-forståelse. Tolkningen vil derfor la seg prege av denne (Kvarv, 2010, s. 73-74). På mange måter kan vi dra kjensel på denne tankegangen i Bourdieus *habitus*-begrep som jeg kort har redegjort for tidligere i oppgaven – vi er alle produkter av våre levde liv, formet som den vi er blitt. Således vil vi aldri møte en tekst som ubeskrevne blad (*tabula rasa*), vi er produkter av historien og oppdratt i en kultur der alle har sine felles og individuelle forståelseshorisonter. Gadamer innfører begrepet *horisontsammensmeltning*. Den som produserer teksten (forfatteren) skriver med

utgangspunkt i sin horisont, sine perspektiver og erfaringer. Leseren har sin egen horisont, gjerne på tvers av forfatteren. Når disse forståelseshorisontene virker sammen, oppnår kontakt, og skaper grunnlag for ny viten, ny erkjennelse – da kan vi si at det har skjedd en horisontsammensmeltning (Kvarv, 2010, s. 79-82).

Den hermeneutiske tradisjonen er videre kjent for prinsippet om *den hermeneutiske sirkel* eller *spiral*. Dette er et fortolkningsprinsipp som belyser den vekselvirkningen som foregår mellom helheten og delene der «man jakter på fortolkningen der “alt går opp”» (Repstad, 2007, s. 122). «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkingene settes delene på ny i relasjon til helheten osv.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Den endelige summen av denne stadige runddansen, er ideelt sett å åpne opp for nye perspektiver og dypere forståelse. Denne masteroppgaven med sine tre ulike metodiske grep, tangerer nettopp tenkningen rundt den hermeneutiske spiral der de tre delene forhåpentligvis kan kaste lys over helheten.

I og med at de hermeneutiske prinsippene i utgangspunktet er koblet sammen med tolkning av *tekst*, er det naturlig å fokusere på det her i kapitlet om dokumentanalysen – de skrevne kildeskriftene som skal tolkes, består åpenbart av *tekst* i ordets egentlige forstand. Men observasjonen og intervjuene som blir gjennomført, vil også til syvende og sist bli omgjort til *tekst* i denne oppgaven av forfatteren som er forskeren (meg). Det betyr at det hermeneutiske tankegodset gjelder for hele oppgaven – i alle utlegninger som kommer i språkdrakt. Etter at intervjuene ble gjennomført og tatt opp på lyd, ble intervjuene transkribert for hånd. Det ble gjort ved gjentakende lytting (en svært tidkrevende prosess), der deler av ytringer og nøkkelord ble notert. Transkripsjonen var ikke en gjengivelse av samtlige ord som ble ytret, men grundig nok slik at innholdet, ytringens kjerne og temaer kom tydelig frem. Enkelte steder var også ytringer i sin helhet notert. I tillegg noterte jeg tiden kronologisk i en egen kolonne til venstre slik at en repetisjon av uttalelsen var enkel å finne tilbake til. Å skrive direkte sitater fra intervjuer på korrekt vis, krevde flere avspillinger, overraskende mange. Denne transkripsjonen ble totalt på 28 tettskrevne A4-sider med min håndskrift (i «normal» størrelse). Stoffet ble så kategorisert som en forberedelse til analysen for å kunne framstille funnene systematisk i de undertemaene jeg endte opp med. Alt dette er grunnarbeidet for det som presenteres nedenfor i kapittel 4.

Hermeneutikken bør derfor gi forskeren innsikt og perspektiver om den kraften som kan ligge i språket – en bør velge sine ord med omhu. Vitenskapelige dyder som objektivitet, nøytralitet, saklighet og troverdighet skal prege analyser, drøfting og argumenter, men

samtidig kan en ikke underslå vissheten om at det alltid er rom for tolkning. Forskeren bør reflektere over sin forut-forståelse i feltet, erkjenne at den er der, men samtidig la *refleksiviteten* få fritt spillerom for å evne å se verden med nye briller – og få verden til å se glimt av det samme. Det gjelder da å ikke la seg bli overrumplet av ærefrykt for de trykte bokstavene, men heller stole på *pragmatismen* og håpe at Lægreid & Skorgens ord kan bli sanne: «Ofte viser det seg at det først er gjennom skriveprosessen at den uferdige tanken finner klarhet og dybde» (1999, s. 13). Og håpet er selvfølgelig også at forskeren evner å framstille deltakernes *horisonter* med validitet og sannferdighet så langt ordene kan rekke. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

4.0 Undersøkelsen – analyser og funn (data) fra feltarbeidet

4.1 Observasjonen på skole A

Jeg tar plass nederst i klasserommet på venstre side sett bakfra. Jeg er sammen med en 10. klasse som skal ha norsk. I denne timen skal de gjennomgå en muntlig oppgave som skal være et avsluttende arbeid knyttet til et opplegg de har holdt på med i noen uker. Elevene er plasserte i par, to og to, spredt på tre og fire rekker – med andre ord et helt «vanlig» klasserom. Det er 21 elever til stede i timen. I tillegg har vi forskeren (meg) og læreren i rommet. Da denne læreren skal intervjues senere, får hun allerede nå pseudonymet «Mona».

De første femten minuttene av timen, gjennomgår Mona hva denne muntlige oppgaven går ut på. Elevene skal på bakgrunn av et skuespill eller en film de har arbeidet med, gå sammen to og to og lage en podkast. De kan velge mellom å bruke dramaet *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen eller den svenske filmen *Så som i himmelen* av Kay Pollak. Podkasteren skal være et intervju med en av hovedrolleinnhaverne i skuespillet eller filmen. Det er altså et rollespill der den ene skal spille en av karakterene (*Nora, Thorvald, Conny* eller *Gabriella*) mens den andre skal være en programleder/intervjuer og stille spørsmål. I denne innledende gjennomgangen sitter elevene stille og rolig, lyttende, mens læreren underviser på tradisjonelt vis. I løpet av denne sekvensen er det kun én elev som har et spørsmål om oppgaven, vedkommende rekker opp hånda, får ordet, og Mona besvarer spørsmålet. Mona er energisk, tydelig og kommuniserer og forklarer oppgaven grundig. Hun vektlegger viktigheten av å stille *åpne spørsmål* slik at intervjuobjektene i podkasteren ikke får mulighet til å svare *ja* eller

nei. Hun repeterer spørreordene i språket vårt, noterer dem på tavla – *hva, hvordan, hvorfor* osv. Her har hun en fri dialog med klassen der elever kommer spontant med forslag til spørreord. Her virker alle elevene engasjerte, de kaster ut forslag uten at det blir kaotisk av den grunn.

Elevene blir så bedt om å ta frem PC-ene sine. De skal logge seg inn på en Internett-nettside med en egen kode til presentasjonsverktøyet *Learnlab*. Mona ber elevene komme med helt konkrete eksempler på spørsmål som kan stilles til de fiktive karakterene som er kandidater til å intervjues i podkasten. Forslagene som elevene kommer med, vises umiddelbart på lerretet via Monas *Learnlab*-side. Det kommer et tyvetalls eksempler fra elevene i løpet av et par minutter. Det vises tydelig at elevene har kjennskap til disse karakterene fra tidligere arbeid da spørsmålene som elevene stiller, baserer seg på kunnskap de må ha tilegnet seg over en periode.

Mona kommenterer noen av spørsmålene, roser, og forklarer at her er det mange gode eksempler som kan brukes. Hun ber samtlige elever om å ta et bilde (*screenshot*) av alle spørsmålene som klassen nå har laget sammen. Dette kan elevene bruke som modeller når de skal utarbeide sine egne spørsmål.

Resten av tiden, ca. 30 minutter, bruker elevene på å arbeide sammen to og to. De skal lage spørsmålene til den kommende podkasten. I denne fasen går Mona rundt i klasserommet – samtaler, gir tips, hjelper, stiller spørsmål og er alltid tilgjengelig for elevene hvis de skulle ha noe på hjertet. Et par av gruppene får også tilgang til noen grupperom rett utenfor klasserommet. Mona er også innom dem for å bistå i arbeidet deres.

4.2 Gruppeintervjuet med elever på skole A

Etter et kort friminutt, får jeg intervjuet fire av de elevene som var med i arbeidet med podkasten som er beskrevet ovenfor. Etter ønske fra meg, har Mona ordnet det slik at jeg får snakke med to gutter og to jenter. Jeg gir dem de fiktive navnene «Anne», «Bente», «Lars» og «Mads». Elevene er altså tiendeklassinger.

4.2.1 Hvorfor er muntlighet viktig?

Jeg innleder med å stille elevene spørsmålet om hvorfor de mener det er viktig for dem å utvikle sine muntlige ferdigheter. Mads sier at kommunikasjon er viktig den dagen de skal

begynne å jobbe, de trenger å utvikle ordforrådet sitt for at man kan forstå hverandre bedre. Lars følger opp og sier: «Jeg er enig i det han sier, det er viktig å bli trygg på din egen stemme, at du prater høyt og tydelig, vite at du blir hørt hvis du har noe viktig å si.»

På spørsmål om de får nok trening i muntlighet på skolen, svarer Anne at de får trening via høytlesning og via prat med venner. På oppfølgingsspørsmål om alle må lese, svarer jentene at det er valgfritt – hvis du «absolutt ikke har lyst», så trenger du ikke. De forteller videre at dette er første gang de skal lage en podkast. Det er noe helt nytt for dem i skolen.

4.2.2 Beskjedenhet

Jeg følger opp sporet med at «noen ikke har lyst» og stiller spørsmål om alle får trening på muntligheten – hva hvis man er beskjeden? Mads svarer at alle lærere i utgangspunktet vil det samme: å hjelpe hver enkelt elev slik at de kan prestere best mulig, både når det gjelder å utvikle de muntlige ferdighetene og «generelt annet». Han sier videre: «Selv om noen andre elever er litt mer beskjedne, så prøver dem [lærerne] så mye dem kan på å få dem [elevene] til å snakke og øve seg på det muntlige.»

At det fins noen beskjedne i klassen, kan Lars bekrefte. De snakker ikke hvis de ikke må – de snakker kun med de nærmeste vennene sine. Han sier at de ofte jobber i grupper med «2 og 2» (i par) og «3 og 3» (en trio) i de fleste fagene under prosjekter. Konsekvensen av det uttrykker han slik: «Da er det lettere å komme til orde når det er færre som er inne på oppgava.»

Ved muntlige presentasjoner oppfordres man til å ha foredraget foran klassen slik at man får øvelse i å snakke foran «en stor mengde med folk». Men det å stå foran klassen er ikke noe krav, det er frivillig. Men lærerne ser helst at elevene skal «utfordre seg selv». Anne og Bente utdyper:

ANNE: Lærerne vil helst at vi skal ha det foran klassen, men om vi absolutt ikke tør eller om vi ikke har lyst, så kan vi, bare ha det foran læreren, da ...

INTERVJUER: Bare foran læreren, ja ...

BENTE: ... det er noen som sliter med det at – angst ...

ANNE: [avbryter Bente] ... prestasjonsangst, for eksempel ...

BENTE: [fortsetter] ... å stå foran alle andre å prate, men så er det lettere å bare stå foran læreren, da får man vist mer av det man greier å gjøre og forklarer det kanskje bedre, fordi man ikke blir stressa.

Da praten flyter lett og stemningen er god, spør jeg hva elevene foretrekker selv – presentasjon foran klassen, eller bare foran læreren? Her er kjønnsforskjellene tydelige: Guttene liker å gjøre det foran klassen mens jentene ønsker å ha det bare for læreren.

4.2.3 Undervisningsmetoder

Jeg dreier over til det mer metodiske – hvordan øver lærerne elevene i muntlige ferdigheter? Nå er det altså podkast som står på programmet i norsk, men hvilke andre typer muntlige oppgaver er det de får? De forteller at de har muntlige presentasjoner 1-2/2-3 ganger i året i hvert fag. Jeg spør videre om elevene kommer på noen aktiviteter der læreren får aktivisert alle. De nevner a) leker, bl.a. navneleker (som de har hatt for å bli kjent), b) *slangelesing*, der elevene leser to-tre linjer hver, c) lese høyt for hverandre i mindre grupper, d) samtale og arbeid i litt større grupper, de nevner et opplegg i naturfag fra dagen før der de hadde vært fem elever på hver gruppe, og e) elevøvelser i naturfag som involverer alle elevene. De sier at de ikke har hatt så mye debatter og diskusjoner, men de har hatt opplegg der elevene må foreta et valg – f.eks. ta standpunkt A, B eller C – for så å bevege seg til en av disse stasjonene. Der må man så kunne begrunne hvorfor man har endt opp med akkurat den beslutningen.

Elevene kommer frem til at den «vanligste» undervisningsformen i klasserommet på sin skole er slik denne observerte timen ble gjennomført. Læreren innleder med informasjon om hva som skal skje, har en faglig gjennomgang der det åpnes opp for spørsmål fra elevene underveis, og så jobber elevene på egen hånd etterpå. Da sitter elevene og jobber individuelt eller med en partner der de alltid har læreren tilgjengelig for å hjelpe dersom de rekker opp hånda si.

Jeg spør hvordan lærere plukker ut elever som innimellom må svare på spørsmål i klassen?

ANNE: Som regel rekker vi opp hånda.

LARS: Opp med hånda.

MADS: Men det er noen ganger som læreren liksom stiller – spør sånn random ...

[*random = tilfeldig, (slang fra engelsk)*]

INTERVJUER: Ja –

MADS: [*fullfører*] ... folk rundt i klassen.

INTERVJUER: Er det, er det vanlig?

MADS: Ja, det er som regel det, eller noen ganger.

LARS: [*samtidig med den siste ytringa til Mads*] Skjedd et par ganger, ja.

INTERVJUER: Hvor «random» er det da? Er det, er det sånn – trekker man opp en lapp eller er det bare sånn –

BENTE: [*Mange snakker i munnen på hverandre, men Bente «vinner» ordet*] Nei, de sier bare navnet ditt høyt, også liksom – noen ganger så er det bare folk som titter opp også «HÆ!?»

I kjølvannet av denne replikkvekslingen, utdyper en av jentene at hun ikke liker denne tilfeldige utplukkingen. Ord som dukker opp er at hun føler seg «stressa» og at det er «ukomfortabelt når læreren bare plutselig sier navnet ditt».

4.2.4 Karaktersetting

Så til spørsmålet om hvordan lærerne setter karakterer på elevene i norsk muntlig eller andre muntlige fag. Lars reflekterer rundt dette:

I norsk muntlig, så har vi også fått en bekreftelse på at er du aktiv i timen, og – ja, er med og følger med, så læreren merker at du ofte stiller spørsmål, har lyst til å lese, er med, liksom, så kan det ha noe å si på karakteren. Hvis du, si – ligger mellom en tre-fire/fire-fem, så kan det være en vippekarakter. Men det går bare på positiviteten da, det blir ikke negativt hvis du ikke er med, men det drar heller opp hvis du er mer aktiv.

Når jeg følger opp med å spørre hva det vil si å være «aktiv i timen», kommer flere eksempler på det fra respondentene i gruppa. Det handler om å a) være villig til å lese, b) ikke å «fikle med andre ting», ikke sitte på PC-en, la læreren se at man er fokusert, c) at du «følger med i timen og gjør det du skal», og d) at «du stiller stiller spørsmål og svarer på det læreren spør klassen om».

Jeg spør videre om de får karakterer på foredragene de har, eller om de får karakter på den kommende podkasten. Og hvordan er den prosessen? De sier at de pleier å få et *målark* et par dager til en uke før ved slike oppgaver. Der er det definert tre hovedkategorier med måloppnåelse: *lav måloppnåelse* (karakter 1 og 2), *middels måloppnåelse* (karakter 3 og 4) og *høy måloppnåelse* (karakter 5 og 6). Da kan man på forhånd utfordre seg selv og sette seg klare mål for hvilken kategori eleven ønsker å sikte seg inn på. Målarket konkretiserer hva som skal til for å oppnå et gitt resultat. Lars forteller videre hva som skjer:

Etter vi har hatt den – hva skal jeg kalle det – etter vi har hatt denne fremføringen, så får vi tilbake dette arket der læreren har kryssa av på en av de

radene, da – hvordan de synes du lå an, så blir karakteren på en måte satt litt ut i fra det.

I noen tilfeller får også elevene lov til å være med på å gi tilbakemeldinger. Ved den aktuelle podkastoppgaven, så forteller Mads at noen elever vil bli plukket ut til å få et vurderingsskjema som skal være et bidrag til læreren til den totale vurderingen. Er det rom for å forbedre seg hvis man ikke er fornøyd med karakteren man får, eller må man vente helt til neste foredrag/podkast, spør jeg elevene om. Bente forteller at dersom man «skjønnte ikke helt hvorfor man fikk den karakteren du fikk», så kan man si ifra til læreren, få en begrunnelse, og også få lov til å gjøre det på nytt ved en senere anledning. Lars følger opp med at det er vanlig i de fleste fag at dersom man er misfornøyd med karakteren, så kan man ta en muntlig prøve 4-5 dager etterpå der man bare har en samtale med den aktuelle faglæreren. Da kan du få muligheten til å «dra opp karakteren, og du kan vise hva du egentlig kunne».

4.2.5 Håndsopprekking og stille jenter

Gruppen svarer unisont «ja» på om lærerne bruker håndsopprekking i timene. Det gjelder alle lærerne de har. Jeg følger opp med spørsmål om de har merket en kulturforskjell fra barneskolen i så henseende:

MADS: På ungdomsskolen så føler jeg at det er mer kanskje sånn fritt. På barneskolen så var det mye mer sånn fokus på å – at man skulle rekke opp hånda – på ungdomsskolen er det kanskje i noen tilfeller at man ikke trenger det – at man liksom kan snakke hvis man vil.

LARS: Hvis du blir litt revet med så kan det fort hende at du liksom slenger ut svaret uten at du liksom har rukket opp hånda da – det går som regel greit.

Elevene forteller at det gjerne er de samme elevene som går igjen i klassen når det gjelder å være muntlige aktive ved å rekke opp hånda. Det dreier seg om de samme 5-7 elevene. Hedda, som innrømmer at hun ikke er blant dem som rekker opp hånda ofte, sier følgende om saken: «En ting jeg har lagt merke til er jo – det er flere gutter enn jenter som rekker opp hånda i klassen – guttene er mere ivrige på – i det hele tatt svare.»

Selv om jentene er åpne om at de ikke er så aktive ved håndsopprekking, ser de ikke på det som noe problem med hensyn til karaktersetning. Anne sier at så lenge de jobber bra med framføringene og gjør det bra på prøver, så får du allikevel en ganske god karakter. Mads, som er en av de aktive, mener det er en fordel for han siden han da får utfordret seg selv, han

«blir bedre på å snakke», og i tillegg vet han at han har en liten fordel når læreren skal sette karakteren. Elevene presiserer at den karaktermessige fordelingen gjelder kun i de tilfellene der man vipper mellom to karakterer – muntlig aktivitet kan eventuelt vippe opp. På spørsmål om hva som er det viktigste med hensyn til å få en høyest mulig karakter i norsk muntlig, så svarer Lars:

Det er jo å – når vi har presentasjoner og sånn så er det det også levere godt der da – også få med kriteriene som har blitt satt – så hvis du får gode karakterer der og ikke er aktiv i timen, så skal du jo få selvfølgelig en god karakter på standpunkt-karakteren på kortet da.

Elevene forteller om en opplevelse de hadde da det var hjemmeskole (nedstengning grunnet covid-19-pandemien): En ny lærer som ville bli bedre kjent med elevene, ba elevene om å være aktive digitalt ved å «rekke opp hånda» på Teams. Jeg spør jentene om de syntes det var greiere å «rekke opp hånda» på den digitale plattformen. Da svarer Bente:

Nei, i hvert fall ikke på Teams. Jeg kan rekke opp hånda noen få ganger i klasserommet, men jeg gjør det ikke ofte, men det er hvis jeg føler at jeg kan svaret – og – jeg vet det, på en måte.

Vi avrunder etter 27 minutter.

4.3 Intervjuet med læreren på skole A

Jeg intervjuer den læreren jeg observerte tidligere på dagen. Mona er en erfaren lærer med omtrent to tiår i skolen. Hun underviser i fagene norsk, engelsk og samfunnsfag på ungdomstrinnet.

4.3.1 Muntlighet, dannelselse og demokratisk medborgerskap

Jeg starter med å stille Mona et spørsmål jeg sier «er ganske stort»: «Hvorfor mener du det er viktig å jobbe med elevenes muntlige ferdigheter?» Å jobbe med muntlighet i skolen er viktig for å utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter, sier Mona. Det er kan hende den viktigste ferdigheten uansett hvilket yrkesvalg elevene tar. Skriftligheten trenger man nødvendigvis ikke å beherske i alle yrker. Det danner grunnlaget for å kunne delta i det sosiale liv: «Jeg kjenner jo så mange som ikke tør å holde en tale for konfirmanten sin, eller bruden sin – også blir det “den rosa sangen” for man tør ikke å reise seg eller si noe.»

Mona sier det er vanskelig å spå hva ungdommene skal drive med i fremtiden, og nettopp derfor er de grunnleggende ferdighetene så viktige. På bakgrunn av disse ferdighetene kan elevene «bygge ut det faglige ettersom verden endrer seg i takt med tiden».

Så stiller jeg Mona et spørsmål omkring skolens dannelsesoppdrag:

INTERVJUER: I forhold til skole så hører vi ofte ordet *dannelse* – dannelsesoppdraget – at våre kjære barn skal utdannes til å bli dannede individer. Når du hører *dannelse*, hva tenker du? Hva er det for noe?

MONA: Jeg tenker jo at det er å utvikle et sett av verdier og holdninger – å få dem til å bli nyttige for samfunnet, å få dem til å mestre sine egne liv – klare å te seg i sosiale sammenhenger og kunne følge regler og rutiner på arbeidsplasser – kunne ta del i samfunnet på en måte som er nyttig for samfunnet som helhet, og for enkeltindividet også, selvfølgelig.

«Demokrati og medborgerskap» har kommet inn som et tverrfaglig tema i den nye læreplanen (LK20). Mona sier at de såkalte tverrfaglige temaene har vært et fokus for lærerkollegiet i deres arbeid med å sette seg inn i ny læreplan. Hun legger også til at sin 10. klasse fortsatt følger den eldre planen (LK06). På et vis føler hun at de har jobbet med disse temaene hele tiden. Det «nye» ligger i den forpliktelsen som hviler på lærerne med hensyn til å følge opp dette når det har fått så stor plass i den nye planen. Hun ser en utfordring med å få alle de ulike faglærerne, «som sitter på hver sin tue», til å samarbeide om dette slik at lærere og elever kan oppleve en «rød tråd», se sammenhengen mellom fagene, i skolehverdagen sin. Hun konkluderer slik: «Demokrati er ikke bare noe du jobber med i samfunnsfag, men demokrati er noe du gjør i praksis hver dag, egentlig.»

4.3.2 Undervisningsmetoder

For å aktivisere alle elevene, har Mona allerede vist i observasjonen at hun bruker det digitale og interaktive presentasjonsverktøyet *LearnLab*. Hun forteller også at hun har brukt programmene *Slido* og *Mentimeter* til det samme formålet.

Hun benytter seg bevisst av mindre grupper, 2 og 2, og ellers andre gruppestørrelser for å få alle med på en aktivitet. En annen didaktisk variant som anvendes forklarer hun slik:

Også er det noen ganger, hvis jeg setter dem i ring, og vi leker – da er det lettere å få alle aktive, for da skjønner de på en måte ikke at nå presterer jeg noe faglig – nå leker vi bare.

Hun kommer med flere eksempler på leker som involverer alle: a) assosiasjonsleker, b) «fruktsalat», c) spille *Alias* eller d) *Taboo*. De to siste eksemplene er ordforklaringsspill hvor elevene kan utvikle begrepsforståelsen sin. Mona sier hun har brukt dette noe mer i samfunnsfag enn i norsk, men mener at det fint kan overføres til norsk ved å innføre mer spesifikke norskfaglige begreper som for eksempel *virkemidler* eller *sjangre*.

Mona forteller at hun tidligere kunne bruke *post-it*-lapper for å få i gang alle elevene.

Og da var det gjerne i forbindelse med tankekart – istedenfor at jeg skrev hva de – rakk opp hånda, så skrev de det på en *post-it*-lapp og kom og klistra den på tavla [...] men da uttrykker de det jo egentlig ikke muntlig, da, for de skriver det jo på en lapp også er det jeg som leser opp lappene.

Selv om hun ser at det i prinsippet ikke er en ren *muntlig* aktivitet, fikk hun i alle fall samtlige i aktivitet.

4.3.3 De tause jentene og håndsopprekking

Å avholde muntlige fremføringer i denne klassen, innrømmer Mona er en utfordring. Hun sier at guttene ikke har noen problemer med å holde presentasjoner for et fullt klasserom. Saken stiller seg helt annerledes for jentene – de er «veldig beskjedne» og kommer til Mona med spørsmål som «åh – kan jeg bare ha det for deg?» eller «tør ikke å ta det for klassen!» sier Mona.

Mona deler en historie om en fantastisk dramatisering av fire jenter i klassen, fremvist kun for læreren:

Vi hadde muntlig fremføring i engelsk, og da var det bare for meg, men det synes jeg var så trist – at det var bare for meg, for det var jo noe som var så utrolig bra! Bare jeg fikk oppleve det! Også har jeg spurt om de ikke kunne gjøre det om igjen.

Mona er nå i en prosess for å forsøke å få disse jentene til å vise denne dramatiseringen for flere. Så god var den at Mona har tanker om at den bør vises som et underholdningsinnslag på vitnemålsutdelingsseremonien rett før sommerferien med elever, skoleledelse og foresatte til stede.

Denne utfordringen med å få jentene i tale, er noe som manifesteres ytterligere når jeg stiller spørsmål rundt håndsopprekkingskulturen i klassen. Mona forteller at de elevene som er

aktive ved å alltid rekke opp hånda er de samme 3, 4, 5, 6 elevene – og samtlige av dem er gutter. Om jentene sier hun følgende:

[Det er] ingen jenter som frivillig rekker opp hånda. Jeg prøver å gjøre individuelle avtaler: «Kan jeg stille deg det spørsmålet – bare ja eller nei?» De er veldig forsiktige de jentene, men hvis de sitter i gruppe så går det fint. Da kan jeg sette meg ned og snakke. Da går kjatra som bare det. Så det er bare det i plenum. Det er ikke noe i veien med de muntlige ferdighetene til de jentene, egentlig.

Mange varianter har blitt prøvd ut de siste to årene for å få jentene i gang slik at de kan bli mer aktive. Mona forteller at hun har utviklet et eget kodespråk med blikksignaler med en av jentene for å få en bekreftelse på om det er greit å spørre vedkommende i plenum. I et forsøk på å motivere jentene til å våge å stå foran klassen, så har Mona sagt til jentene at «én gang før dere går ut, til sommeren, så må dere ha gjort det!» Med tanke på den podkasten de jobber med nå, så er planen at den skal *spilles av* for hele klassen når innspillingen og arbeidet er unnagjort. Selv det er noe jentene gruer seg til, forteller Mona. De synes det er fælt å høre sin egen stemme foran klassen.

Underveis i intervjuet stiller jeg Mona et direkte spørsmål om de guttene som alltid rekker opp hånda:

INTERVJUER: Føler du nesten at, innimellom, at de der «4, 5, 6» [*en referanse til de aktive guttene*], at du skulle ønske at de ikke rakk opp hånda egentlig? Eller – ?

Ødelegger dem på noe vis, eller er det bare positivt? Jeg bare tenker høyt jeg nå –

MONA: Jeg tror ikke de ødelegger, for hvis ikke de hadde gjort det heller, da, så – hadde jo ingen sagt noe, bare jeg [*Latter fra begge i rommet*]. Men jeg er ikke sånn – det er ikke sånn at jeg *bare* spør de som rekker opp hånda, fordi jeg kan stille spørsmål til jentene: *Nå vet jeg at du vet svaret på det der*, eller det kan være – det er ikke noe fasitsvar heller, ikke sant: *Hva tenker du hadde vært viktig hvis det hadde vært deg?* [*I kursiv imiteres en dialog med en tenkt elev*].

Mona bekrefter her det elevinformantene beskrev som en tilfeldig (*random*) utvelgelse for å få i gang klasseromsdiskursen.

4.3.4 Karaktersetting og vurdering

Å sette karakter på elevene i faget *norsk muntlig*, har Mona ikke noe problemer med å innrømme er vanskelig, kanskje det vanskeligste av alle fag. Hun utdyper:

Hvis man ikke har sånne typer oppgaver som det vi skal jobbe med nå [podkasten, min bemerkning], men bare den kommunikasjonen i klasserommet, så er det, spesielt i den klassen her, så er det 3, 4, 5 – de samme som svarer hver gang, og da er det jo vanskelig å måle og sette karakter.

Hun følger opp med at bruken av *LearnLab* eller liknende digitale fremvisningsverktøy, er en metode hun helt bevisst bruker nettopp for å engasjere og involvere alle – og for å unngå å måtte kommunisere med den lille gruppa av elever som er villige til å rekke opp hånda.

For å måle fagkunnskap, har hun benyttet seg av at elevene har svart skriftlig på muntlige spørsmål. En annen mulighet er å bruke lydinnspillinger på diverse muntlige opplegg. Det klassiske foredraget anvendes også. Å spille inn lyd til en PowerPoint-presentasjon, er noe elevene er blitt kjent med, både i norsk og engelsk. Dette har vokst frem som en alternativ metode til en live-opptreden siden elevene synes det er «så forferdelig å stå foran klassen».

Jeg spør Mona: «Er det de forberedte muntlige aktivitetene som styrer karakteren i størst grad i norsk muntlig? Typ podkast, typ foredrag?» Dette er noe de har diskutert i norskseksjonen ved skolen. Mona sier: «Jeg tror det er styrt mest av de formelle oppgavene som gir deg et vurderingsgrunnlag, som du også kan hente fram og vise til igjen skulle det være noe klaging.» Til den omtalte podkasten har Mona laget en matrise (målskjema, kriteriark) som hun vil bruke selv i vurderingsprosessen. Denne mener hun er for krevende for elevene å forstå. Hun er mer opptatt av å formidle hovedpunktene i denne matrisen til elevene. Når elevene skal lytte til det ferdige resultatet i klasserommet, skal elevene også vurdere hverandre (kameratvurdering). Da plukkes det ut grupper som skal vurdere hverandres podkaster. Da brukes gjerne vurderingsprinsippet *to stjerner og ett ønske*: To ting som var bra, og én ting som kunne vært bedre. I denne delen av samtalen, da Mona forteller om kameratvurderingsprosessen, utbryter hun:

Da er de muntlige, faktisk! Da må jo de gi tilbakemeldinger, og da har de jo de kriteriene. «Jeg synes det var fint at du snakka høyt og tydelig, og det var bra at du stilte akkurat det spørsmålet» [imiterer elevenes muntlige vurdering i anførselstegn, min presisering].

Alle får altså en umiddelbar muntlig vurdering fra klassekamerater og læreren i klasserommet. I tillegg sier podkastgruppa selv litt om prosessen rundt det ferdige produktet. Helt til sist setter Mona en karakter.

Mona er klar på at karakteren i norsk muntlig ikke baseres på hvor aktive elevene er til å rekke opp hånda. Jeg spør Mona om hva hun tenker om at elevinformantene har et inntrykk av at aktivitet i timen kan ha en betydning for om man «vipper opp eller ned». Hun sier at det ikke er unaturlig at de tror det. Det føres ikke en logg over hvem som er aktive i timen, men likevel er det slik at:

De som er med på drøftinger og samtaler, de viser jo også den evnen til å kunne drøfte og reflektere. På en måte så blir det jo med på også bli en del av vurderingsgrunnlaget til slutt.

4.3.5 Kulturforskjeller i fagene

Med aktuell undervisningsbakgrunn i fagene engelsk, samfunnsfag og norsk, spør jeg om hun opplever noen interessante forskjeller i muntlig tilnærming til disse fagene. Hun betrakter samfunnsfag som et mer muntlig fag enn norsk. I samfunnsfag føler hun at diskusjonene forekommer hyppigere. Årsaken kan være at «det er flere temaer som er lettere å bli med i diskusjon enn i ... [underforstått *norsk*, min presisering]. Å drøfte og analysere novelle – det er ikke så lett, det blir abstrakt.» Engelsk og norsk føles som relativt like fag på dette nivået med hensyn til muntlighet der fokusområder som nevnes er *å lese tekster*, *å analysere tekster* og *å drøfte tekster*.

Det kommer frem at det kan være stor forskjell på den muntlige aktiviteten mellom ulike klasser. Dette er noe som har manifestert seg i engelskundervisningen da Mona har to klasser i engelsk. I den observerte klassen er det ingen jenter som ønsker å snakke engelsk høyt i klasserommet. Guttene der har ikke noe problemer med det. I den andre klassen er flere av jentene aktive (ca. fire jenter), og flere gutter (fem-seks). Det er vanskelig å resonnerer seg fram til hvorfor denne kulturforskjellen har oppstått. En teori Mona reflekterer rundt, er at når klassene ble satt sammen, så ble «de stilleste» elevene plassert i den ene, og «de som lager mer støy» i den andre. Det oppleves slik. Elever med felles interesser og relativt like egenskaper, ble plasserte i den samme klassen.

Generelt sett så er den ene klassen mye mer livlig og lager også mye mere støy, men som også er morsomme fordi de er veldig aktive muntlig. Mens [den andre] klassen er den pliktoppfyllende, gjør alltid leksene sine, får veldig gode karakterer, men er stille.

Intervjuet er ferdig etter 43 minutter.

4.4 Observasjonen på skole B

Jeg tar plass nederst i klasserommet – denne gangen til høyre sett bakfra. Jeg er på besøk hos en 8. klasse som skal ha en time norsk. Denne timen skal brukes til å forberede elevene på et kommende foredrag de skal ha om en bok. Elevene er plasserte i par, to og to, i tre rekker. Det er med andre ord et tradisjonelt klasserom som møter meg. Det er 17 elever til stede. I tillegg til norsklæreren, befinner det seg to assistenter i klasserommet. Jeg gir læreren det fiktive navnet «Nina».

For å få en øvelse i å stå foran klassen og holde en presentasjon, skal denne timen brukes til å holde et mini-foredrag om et tema eleven er interessert i. Nina bruker lerretet der hun viser noen forberedte spørsmål til klassen som omhandler denne sjangeren: *Hva trenger man i en god presentasjon? Hva synes dere er gøy når dere ser på andres presentasjoner?* Det er en svært engasjert klasse som kommer med mange forslag til svar på disse problemstillingene. Nina er energisk, fokusert, og har lite problemer med å få klassen med seg i en felles diskurs. Hun leder samtalen og kommer med erfaringer og eksempler på hva som kjennetegner et godt og et heller dårlig foredrag. Hun har mye kunnskap på feltet, og bruker bevisst humor som virkemiddel. Under denne klassesamtalen brukes vekselvis metodene *håndsopprekking*, *fri dialog* og *lærer-spør-en-tilfeldig-valgt-elev*. Blant de 17 elevene, er det spesielt tre-fire elever som er hyppig oppe med hånden for å svare, men det er også ytterligere tre-fire som også er aktivt deltakende med hensyn til å ha hånda oppe for å komme med svar. Brorparten av de muntlige initiativene, kommer som en konsekvens av at elever har rukket opp hånda. Denne innledende seansen varer i cirka ti minutter.

Elevene får så cirka ti minutter til å forberede sitt eget *mini-foredrag*. De finner informasjon om det temaet de har valgt, finner eventuelle bilder og bestemmer seg for om de skal snakke fritt eller ha en liste med stikkord. Denne klassen har ennå ikke hatt så mye erfaring med å ha presentasjoner i norsk på ungdomstrinnet, og man kan derfor merke elevenes protester mot å stå foran klassen. Likevel jobber de engasjert med oppgaven. Nina og assistentene går rundt og veileder og motiverer. Elevene rekker opp hånda ved ønske om hjelp.

Resten av timen går med til å gjennomføre *mini-foredraget*. Foredragene er korte, noe som jo er meningen, og andre er svært korte. Noen elever forteller om en faglig interesse eller en hobby, mens andre trekker frem mer private forhold om antall søsken, noe informativt om familien eller lignende. Mange elever spiller også på humor, både bevisst og ubevisst, og latteren sitter løst i klasserommet. Stemningen står til tider i taket, men Mona har likevel

kontroll på ungdommene. Det viktigste for Nina er åpenbart ikke innholdet i foredragene – det vesentlige er at *alle* skal opp til kateteret og gjennomføre det litt skumle å snakke foran hele klassen. Mens foredragene pågår, ser jeg at Nina går rundt og snakker med enkelte elever. Hun styrer hvem som er nestemann ut, kaller dem opp én etter én, og klarer å ufarliggjøre situasjonen dersom noen elever umiddelbart er litt skeptiske. I løpet av timen har samtlige av de 17 elevene vært oppe og holdt et mini-foredrag.

4.5 Gruppeintervjuet med elever på skole B

Etter at elevene har hatt et kort friminutt, får jeg lov til å snakke med fire elever som var til stede i den observerte timen beskrevet ovenfor. Nina har plukket ut to jenter og to gutter til dette intervjuet – akkurat slik jeg etterspurte. Intervjuobjektene får pseudonymene «Espen», «Fredrik», «Sara» og «Tuva». Elevene går altså i 8. klasse.

4.5.1 Hvorfor er muntlighet viktig?

Disse elevene er to år yngre enn de elevene jeg snakket med på skole A, og det kan merkes at de synes det er noe krevende å svare på de første åpne spørsmålene jeg stiller: «Hvorfor er det viktig for dere å utvikle deres muntlige ferdigheter? Og får dere muligheten til dette på skolen?» Espen sier han «er ganske god i muntlig ... og er litt god allerede». Jeg følger opp med å spørre hvorfor han har blitt så god. Det handler om at han har reist mye, og bodd lenge i utlandet – der ble han vant til å møte mange mennesker som han sosialiserte seg med. Fredrik sier det kan være «lurt hvis du for eksempel skal bli lærer», og at det generelt er viktig å kunne uttrykke seg muntlig. Sara er litt usikker. Jeg henvender meg til slutt til Tuva:

INTERVJUER: Har du noen tanker om det? Om dere får jobba nok med muntlig trening på skolen?

TUVA: Altså, snakke- og ikke bare skriveoppgaver?

INTERVJUER: Alt som du snakker er på en måte muntlig, da –

TUVA: Ja, altså, jeg er ikke så veldig glad i presentasjoner. Da jeg gikk på [navn på barneskolen], for da var jeg veldig nervøs, men for eksempel fagsamtaler – det er veldig fint synes jeg i hvert fall. Det synes jeg er veldig bra at vi har, det har vi jo mer av enn presentasjoner.

4.5.2 Beskjedenhet

Ganske tidlig i intervjuet bringes altså dette med «nervøsitet» og «presentasjoner» på banen – uten at intervjuer har stilt noen spørsmål om det. Jeg følger derfor opp og spør hva som skjer hvis man er en beskjeden elev:

INTERVJUER: Hvis man er beskjeden – og ikke liker å prate høyt – må man si noe i klassen da?

ESPEN: Man må ikke, men man skal helst snakke. For hvis ikke så kan det være at du mister muligheten til å lære. Hvis du får lov til å bare sitte der, så får du ikke jobba ordentlig med oppgaven, for eksempel.

TUVA: På barneskolen, i hvert fall på [navnet på den barneskolen eleven gikk på], da var det veldig mye presentasjoner. Det var ikke veldig mye valg, da, for å si det sånn. Det var veldig, veldig sånn *dere må snakke* ellers måtte vi ha melding fra foreldrene og masse greier. Det var ikke så veldig gøy.

Jeg påpeker at dette ikke var noe problem i den timen jeg nettopp observerte – der hadde jo faktisk alle elevene i klassen mini-foredraget. Elevene blir åpenbart entusiastiske og fornøyde da jeg tar opp dette. De opplevde mini-foredraget som «veldig bra» og «gøy». Espen sier at en av fordelene med det var at det var «så lite» og at de kunne få snakke om hva de ville. De sier de kun har hatt to presentasjoner så langt på ungdomsskolen. Det har vært i fagene matematikk og engelsk.

Jeg følger opp med å spørre om lærerne er forskjellige med hensyn til å få alle med i klasserommet – er det «tvang» med hensyn til å gjennomføre foredrag i plenum? Fredrik sier at det er noen elever som blir tatt med ut på grupperom til en egen samtale med læreren «så de slipper å snakke foran hele klassen». Elevene bekrefter senere i samtalen at dersom de ikke ønsker å gjennomføre den kommende bokpresentasjonen i norsk foran hele klassen, så vil det **nok** være rom for å inngå særavtaler. Ordet «nok» er bevisst betonet med fet skrift da de ikke er helt sikre i sin sak med hensyn til den kommende presentasjonen. Det får vi et inntrykk av i utdraget her:

SARA: Jeg tror kanskje *alle* [må gjøre det foran klassen, min bemerkning], men jeg tror kanskje at om man spør læreren, så kan det hende man får lov [til å ikke ha det foran klassen, min bemerkning]

TUVA: Det tror jeg også.

ESPEN: Man prøver å få en sånn avtale med læreren, enten at læreren vet at du er

ganske nervøs veldig ofte eller at du bare spør der og da, men helst litt før, tror jeg, så tror jeg du kan få snakke med læreren alene – holdt det foredraget for læreren, bare læreren.

4.5.3 Undervisningsmetoder

Fagsamtaler er åpenbart en populær muntlig sjanger på denne skolen. Vi har fått erfare at Tuva har sett på dette som en kjærkommen forandring fra alle presentasjonene klassen hennes hadde på barneskolen. Elevene forteller at de har hatt fagsamtaler i mange fag, blant annet i KRLE, norsk, engelsk og matte. Fagsamtalene kan enten foregå i grupper eller med én og én elev.

Elevene forteller om et pågående engelskopplegg som skal munne ut i en presentasjon om et par uker. Der er prosessen at a) elevene spiller inn et lydopptak til læreren som de får tilbakemelding på, b) de får muligheten til å forbedre seg i arbeid med andre elever i grupper, og c) det skal fremføres foran klassen. Dette vil de til slutt få karakter på.

Tuva nevner et muntlig undervisningsopplegg i fransk da de hadde *hjemmeskole* på grunn av nedstengning i forbindelse med covid-19-pandemien. Da var det to og to elever som leste høyt for læreren i tillegg til at de måtte oversette teksten.

Podkast er noe elevene kjenner til. Dette har de også hatt noe erfaring med fra barneskolen siden de der hadde sine egne nettbrett (iPad-er).

Elevene bekrefter at håndsopprekking er noe de møter hyppig i sin skolehverdag for å fremkalle muntlig aktivitet. Dette vil behandles nærmere i kapittel 4.5.5 nedenfor.

4.5.4 Karaktersetting

I norsk og engelsk skal elevene få en egen muntlig karakter. Jeg undersøker forhold rundt dette ved å spørre hva elevene tenker om hvordan disse karakterene settes. Espen forteller om en fagsamtale i norsk eller engelsk (her er han litt usikker på hvilket fag det dreier seg om) at det viktige var «hvor engasjert du var» og «hvor mye du snakka med de andre elevene». Denne samtalen kom etter et foredrag eller et sammendrag av noe faglig som var delt i plenum. Tuva bekrefter at dette er noe de har gjort i engelsk.

Jeg spør videre om hva de tenker om karaktersetting i andre til dels muntlige fag som KRLE og samfunnsfag. Her svarer Tuva at det er viktig med «innsats og hvordan vi er i timen». Hun følger opp med: «Når [læreren] snakker om det temaet vi har – at vi spør spørsmål og er

engasjert». I de to fagene har de også ganske nylig hatt skriftlige prøver der de «kunne enten skrive på PC eller ark». De skriftlige prøvene ender opp med en karakter. I KRLE skal de ha en fagsamtale om jødedommen om ikke så lenge.

Jeg velger å stille spørsmål 10 i intervjuguiden jeg har liggende foran meg (vedlegg). Her spør jeg elevene om det å være aktiv kan ha en innvirkning på den karakteren de får. Dette spørsmålet setter tankeprosessene i gang hos ungdommene. Umiddelbart svarer tre av elevene «nei» på dette spørsmålet. Espen sier at det som er avgjørende i fag, er om du forbedrer deg i en læringsprosess. Han viser til et eksempel fra matematikkfaget der han har gått fra å «kunne så vidt deling» til å kunne «deling med prosent». Det har medført en høy mattekarakter (fem). Fredrik sier at han har «vært veldig aktiv i timene», men likevel har han opplevd å få treere i karakter. Jeg følger opp denne uttalelsen til Fredrik:

INTERVJUER: Så du føler ikke at det hjelper å være aktiv i timen?

ESPEN: [*Griper ordet selv om jeg egentlig spør Fredrik*] Det hjelper ikke – det kan hjelpe med liksom en liten millimeter, men ikke mer enn det.

Elevene er litt usikre når det gjelder dette spørsmålet, og de «tror ikke at» stille elever blir «straffet» med hensyn til karaktersettingen i fag – «i hvert fall ikke i stor grad». Tuva bryter inn:

TUVA: Men jeg tror at, når det er sånn halvårskarakterer, jeg tror det har mer å si da. På prøvene tror jeg ikke det har så mye å si.

INTERVJUER: Ja, jeg tenkte egentlig på halvårskarakteren.

TUVA: Ja, jeg tror det har mer å si.

ESPEN: Det har litt å si.

TUVA: Ja.

ESPEN: Kanskje, ja –

TUVA: Litt –

ESPEN: Det ville kanskje gitt deg en ekstra pluss, eller kanskje en hel karakter, hvis du har vært ...

TUVA: ... hvis du har vært veldig ...

ESPEN: ... veldig, veldig, veldig aktiv.

Jeg spør om de tror det foredraget de snart skal ha i norsk vil «bestemme mye i forhold til hvilken karakter dere får til sommeren?» Her er elevene uenige. Espen går fra «nei» til «litt»,

mens Tuva går fra «litt» til å si: «Jeg tror det kanskje har en del å si på muntligkarakteren for vi har ikke så mye muntlig i norsk».

4.5.5 Håndsopprekking og stille jenter

Elevene svarer «ja» i kor på spørsmål om lærerne deres bruker håndsopprekking i klasserommet. Dette samsvarer med den timen jeg nettopp har observert. Jeg stiller et oppfølgings spørsmål: «Er det en helt vanlig time for dere at dere rekker opp hånda når dere vil si noe?» Fredrik svarer: «Det er vanligvis de samme som rekker opp hånda». Han tillegger at «det er heldigvis veldig mange» som gjør nettopp det i denne klassen. Elevene sier at håndsopprekking er noe alle lærerne deres bruker i undervisningen. Slik var det også, så langt de kan huske, på barneskolen. De nevner at med noen lærere så kan man «snakke uten å rekke opp hånda». Det pleier å gå stort sett greit.

Så går jeg over til å stille et spørsmål om eventuelle kjønnsforskjeller:

INTERVJUER: Er det noen forskjell på gutter og jenter når det gjelder hvem som rekker opp hånda mest?

ESPEN: Jeg ville sagt at guttene rekker opp hånda mest.

TUVA: Ja.

FREDRIK: Ja.

ESPEN: Jentene er veldig nervøse eller sjenerte, ville jeg sagt.

INTERVJUER: [*Henvender seg mot jentene.*] Er dere det, eller?

[*Flere snakker i munnen på hverandre.*]

ESPEN: Enten så gidder de ikke eller så ...

FREDRIK: Jeg tror de mest er redde for å si feil.

SARA: Jeg rekker ikke så veldig mye opp hånda, og det er enten sånn som «Fredrik» sa at jeg rett og slett er redd for å si noe feil, eller fordi at jeg rett og slett gidder ikke.

[*Latter fra flere.*] Jeg er lat.

TUVA: Jeg vil si at jeg gjør det helt greit. I «matta» [matematikk, min bemerkning] gjør jeg det aldri for jeg er så redd for å ta feil, for det har skjedd på barneskolen og det synes jeg er så flaut.

Tuva forteller videre om et opplegg de nylig hadde der jentene «sa ingen ting» og guttene hadde vært *veldig* engasjerte og «veldig glade». Temaet var flørting og kroppen. Denne seansen medfører en del latter i grupperommet vi befinner oss i.

Jeg spør om hvor stor del av klassen som generelt er aktive og rekker opp hånda. Her er det mye frem og tilbake, men konklusjonen i gruppa er at det ligger et sted mellom 60-80 % av elevene. De sier videre at de går i en klasse der de er trygge på hverandre. De er ofte engasjerte og klassen er kjent for å være veldig aktiv. Men det er altså noen i denne klassen som sjelden eller aldri rekker opp hånda. Jeg spør elevene omkring dette. Får de stille elevene nok trening i å utvikle sine muntlige ferdigheter på skolen? Umiddelbart svarer flere at «nei», de får ikke nok trening. Sara sier så at det går an å øve på muntlige ferdigheter «på andre måter». Hun sier at en elev som ikke er så glad i presentasjoner ofte er «mer komfortabel i en setting med venner». Hun føler selv at hun uttrykker seg bedre sammen med venner. Tuva spinner videre på Saras innspill, og reflekterer rundt hvor mye håndsopprekking betyr for den muntlige treningen:

Nå har jo vi hatt podkast, og vi har hatt fagsamtaler, og nå skal vi altså snart ha foredrag eller presentasjon. Så, sånt sett så tror jeg håndsopprekking har en del å si fordi det gjør vi jo hver dag. Og en podkast eller en fagsamtale må man jo gjerne forberede seg til [...] Det har nok ikke så mye å si, men kanskje, jeg vet ikke, det har nok litt å si ja.

Til slutt i intervjuet spør jeg elevene om hva de tenker om det kommende foredraget i norsk: Vil det gå greit å gjennomføre det foran klassen? For gutta er det ikke noe problem å gjøre det. Begge jentene er litt usikre. Tuva har en tendens til å bli nervøs, men konkluderer med følgende: «Jeg vil helst gjøre det, fordi jeg vil jo bli bedre! Jeg skal gjøre det! Selv om det blir kanskje ikke så bra, men jeg er bare glad for at jeg gjennomfører det. Det er jo det viktigste.»

Jeg takker for praten etter 26 minutter.

4.6 Intervjuet med læreren på skole B

Etter intervjuet med elevene, får jeg ta en prat med den observerte læreren «Nina». Hun har jobbet i skolen i cirka 15 år. Det er en lærer med blant annet norsk og engelsk som undervisningsfag i ungdomsskolen.

4.6.1 Muntlighet, dannelselse og demokratisk medborgerskap

Det å kunne uttrykke seg muntlig er en ferdighet som er viktig å beherske, mener Nina: «For å kunne kommunisere med andre mennesker, så trenger de både å lære seg å formulere egne

tanker, egne meninger – de må kunne stå for det de tror på». Hun refererer til det «nye» som er i skolen og tiden nå – *medborgerskap* – og sier at det å være en god borger, handler om å kunne uttrykke seg. Hun tilføyer: «Og hvis man ikke klarer å uttrykke seg muntlig, så har man virkelig tapt!»

Hun svarer bekreftende på at det å jobbe med muntlighet er en del av dannelsesoppdraget til skolen. Hun trekker paralleller mellom det å jobbe med *dannelse* og skape *gode medborgere*. Hun presiserer at det ikke bare er snakk om å skape en «god nordmann», men en «god verdensborger». Det vil si «å kunne skjønne hvordan verden er satt sammen, å kunne snakke om det, å kunne forklare hvordan man selv har det, det å oppfatte hvordan andre har det». Etter denne uttalelsen, blir Nina ivrig og sier at hun skulle ønske det var mer fokus på *lytteferdigheter* i den nye læreplanen. Hun tenker at «det å være en god lytter er like vanskelig som det å si noe». For henne handler dette også om dannelse. Hun fortsetter: «Vi har et stort oppdrag i at vi skal gi elevene kunnskap – vi skal gi dem forkunnskapene de trenger for å fungere i verden.» Og verden er i stadig endring. Det er ikke lenger slik at alle skal utdannes til spesifikke yrker som rørleggere og lærere. Roboter tar mer og mer over i arbeidslivet. Konsekvensen av det mener hun er følgende:

Da må vi gjøre elevene våre i stand til det – det er et ganske vanskelig oppdrag – og jeg tror det er en del av det dannelsesoppdraget – det å kunne fungere i et samfunn – og der er det muntlige veldig viktig.

Vi kommer inn på det nye tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Igjen er Nina opptatt av det å kunne «lese andres budskap». Hun forteller at valgkampen som har pågått i USA dette skoleåret, har vært fascinerende å følge i mange fag. I den forbindelse kommer hun med noen refleksjoner:

Få elevene til å være bevisste på hva som påvirker dem, og hvordan de kan påvirke, og om de kan påvirke positivt eller negativt, og hva er positivt og hva er negativt? Og alt det der – mye av det er muntlig, veldig mye av de mediene som elevene forholder seg til, selv om det er mye skriftlige småbeskjeder her og der, [...] det er sånne korte muntlige beskjeder, noen ganger bare visuelle, men ofte med noen sånne – tre, fire ord til. Og når det er *det* du omgir deg med, så må du være veldig bevisst på språket ditt.

4.6.2 Undervisningsmetoder

Jeg spør Nina om hun har noen «metodiske grep for å aktivisere alle». Umiddelbart sier hun at hun har «flaks» fordi hun har fått en klasse med noen «elever som er helt fantastisk aktive». På bakgrunn av det jeg observerte tidligere på dagen, må dette sies å stemme. Fordelen med det, sier hun, er at den høye aktiviteten bidrar til en dominoeffekt slik at flere som i utgangspunktet ikke ville ha vært så ivrige, blir det. Hun innrømmer at det kan bli litt støy av denne tilnærmingen, men det aksepterer hun med overlegg: «Jeg vet at det kan bli bråkete i klasserommet, men det er nesten bedre at det er bråkete i klasserommet enn at folk er helt stille og ikke tør å si noe.» På tross av denne klassedynamikken, har hun fortsatt utfordringer med noen som er «helt, helt østers stille». Hvordan hun takler dem, vil jeg komme tilbake til i kapittelet nedenfor.

I løpet av intervjuet streifer Nina innom flere strategier hun bruker for å engasjere hele elevgruppa i klassen. De helt konkrete metodene er a) debatter, b) presentasjoner, herunder også den observerte mini-presentasjonen, c) fagsamtaler, d) bruk av skjønnlitteratur, e) bruk av læringspartnere, f) digitale fremvisningsverktøy (ordskyer, *Kahoot*) g) «leke»-aktige aktiviteter med bevegelser og alternativ plassering eller vandring i klasserommet («four corners», «sitte i buss» og «opinion walk») og h) podkast.

Læringspartnere er noe Nina bruker i klassen. Hun forklarer: «De sitter to og to og er veldig vant til det fra barneskolen [...] ofte sitter de og diskuterer oppgaver seg imellom.» Mens elevene snakker sammen, går gjerne Nina rundt. Alle disse samtalene danner så grunnlag for en felles gjennomgang i plenum – enten rett etterpå eller ved en senere anledning – dette bør varieres. Det er vesentlig at elevene plasseres sammen med partnere de kan stole på. I denne forbindelsen akker Nina seg over den pågående korona-pandemien: «Det er veldig vanskelig nå med covid-19 – fordi plutselig så får vi ikke lov til å sette dem sammen, og det er noe dritt!» Hun begrunner denne ergrelsen med at *læringspartnere* skaper gode læringsprosesser knyttet til spørsmål om hva elevene tror de kommer til å lære (forarbeid) og hva elevene faktisk har lært (etterarbeid).

Under *fagsamtalene* settes elevene sammen i grupper på 4-5 elever. Noen ganger er sammensetningen tilfeldig mens andre ganger kan hun sette dem sammen etter nivå. Fagsamtale er en metode som evner å speile elevenes kompetanse mye bedre enn for eksempel foredrag, sier Nina. De startet med dette for cirka fire år siden på denne skolen fordi

en av lærerne hos dem var svært engasjert i metoden. Her forteller Nina om inntrykkene sine da det hele startet:

Jeg tenkte at *who!* [*utrop i begeistring*] Dette var jo så mye kulere. Vi begynte med det i engelsk først. Og jeg foretrekker det. For det første fordi det roer det ned blodpumpa til de som ikke tør å si noe, og fordi jeg får mye mer kunnskap om hva elevene faktisk kan hvis det er fag vi skal snakke om [...] De får jo brukt språket sitt på en helt annen måte i en samtale enn de gjør i en sånn foredragssammenheng. Også er jo også – hvis vi skal trene til *mundlig* [eksamen], hvis det er det som er poenget, så er jo fagsamtalen mye nærmere en muntlig eksamen enn det PowerPoint-presentasjonen er, for eksempel.

Hun innrømmer videre at hun ikke er så begeistret for ordskyer og *Kahoot*, men kjenner til det og har brukt det. «Four corners» går ut på at alle elevene er samlet i midten av klasserommet, får fire alternativer, og må så bevege seg til ett av fire klasseromshjørner. «Sitte i buss» er på mange måter en rekke- eller leddvariant av hviskeleken. Her kan man f.eks. jobbe med begreper der ord skal forklares ved hjelp av andre ord (synonymer, forklaringer) i rekka (i «bussen»). Ved «opinion walk» settes elevene i sirkel og læreren (eller noen andre) kommer med ulike påstander. Er man enig i påstanden, skal man bytte plass. Er man uenig, så blir man sittende. Her kan så læreren stille oppfølgingsspørsmål til elevene om hvorfor de ble sittende (var uenig) eller byttet plass (var enig). Dette er en fin lek når en gruppe skal bli bedre kjent, da med relativt uskyldige spørsmål (for eksempel spørsmål om *antall søsken*) til å utvides etter hvert til større, mer faglige temaer med påstander. Nina bemerker en bonuseffekt av denne typen aktiviteter: «Rett og slett fordi da sitter de plutselig på en annen måte, og da engasjerer de seg på en annen måte.»

Jeg stiller Nina følgende spørsmål: «Har du brukt bevisst skjønnlitteratur for å få fram tanker og synspunkter og engasjement?» Hun svarer: «Ja, noen ganger, jeg er veldig glad i dikt.» Hun forteller at det kan være alt fra Shakespeare (med oversettelseshjelp), til rapp (hun nevner tekster av *hip-hop*-duoen *Karpe*) og sangtekster (Trygve Skaug). Hun søker etter «underliggende budskap» sammen med elevene i møte med de ulike *lagene* i disse tekstene. Hun sier at lyd, bilde og språk henger sammen i dagens visuelle samfunn.

Podkast er også noe Nina har brukt i undervisningssammenheng. Hun blir begeistret for denne metoden da jeg spør henne nettopp om det. Hun sier at det er en av fordelene med alle «duppedittene» (digitale verktøy/hjelpemidler) som er tilgjengelige nå. Elevene er ofte mye

tryggere når de kan lese inn dikt eller annet hjemmefra – de har kontroll over produktet. Hun bruker dette mest i engelsk. Nina forteller at en gang var det via en podkast-innspilling at hun ble klar over at en svært sjenert jente på tiende trinn hadde en perfekt engelsk uttale. Podkast har også blitt brukt som et nyttig verktøy i *hjemmeskolen* ved skolenedstengningen under covid-19-pandemien.

4.6.3 De tause jentene og håndsopprekking

INTERVJUER: Opplever du noen forskjell på gutter og jenter? I forhold til hvor ofte de er i – i forhold til hånda opp for eksempel –?

NINA: I noen klasser så er det klar forskjell. Og særlig i ungdomsskolen så har du det litt sånn at noen av gutta er kanskje veldig umodne i forhold til jentene. Ser veldig stor forskjell på gutter og jenter i 8. og 9., ser mindre forskjell på 10. trinn. Og i noen klasser blir det litt sånn, hvor jentene blir litt resignerte – de gidder ikke å si noe – fordi de synes at guttene er så *dumme*. Og de mest intelligente jentene som egentlig har mest å si er da de som sitter og er mest stille – og det er fælt, altså!

Jeg følger opp med: «Hva gjør du med dem da?» En gang delte Nina klasserommet i to og satte guttene og jentene på hver sin side. Det pågikk i et halvt år «inntil gutta ba pent om de kunne få lov til å få tilbake jentene for de lærte ikke noe». Det fungerte bedre med hensyn til å få jentene i tale. Noen ganger velger hun å splitte gutter og jenter ved fagsamtaler der hun opplever at det er «krasj». Hun viser til *dannelsesprosjektet* til skolen og sier at kjønnene tross alt også må lære å eksistere sammen.

Vi har også snakket om dette med beskjedenhet tidligere i samtalen. Nina bekrefter at det, til tross for en tilsynelatende svært aktiv klasse, er noen elever i denne klassen som vegrer seg for å prate i plenum: «Noen får hjertepumpa opp bare de hører ordet *presentasjon!*» Formålet med denne *mini-presentasjonen* var nettopp å «dytte» samtlige av elevene opp på «scenen» før den *ordentlige presentasjonen* – også de 3-4 elevene som hun sier «det kunne gått galt med». Det var helt bevisst å skape en «stemning som var så god at terskelen var så lav at de turte». Dette lyktes hun med i dag, men innrømmer at andre ganger kan det være vanskelig. Å tilrettelegge for den enkelte eleven er i denne sammenhengen helt avgjørende, sier hun. Et triks Nina røper hun gjorde med én av disse «stille» jentene i dag, var å si til henne underveis at «nå er det den og den før deg». Å lage avtaler med denne typen elever, kan være en løsning. Det er snakk om helt konkrete avtaler om hvilke(t) spørsmål Nina kommer til å stille en beskjeden elev i løpet av en time der Nina forventer at eleven er forberedt til å svare når et

varsel er gitt på forhånd. Tidligere har hun også brukt signaler fra elever (fargede kort, plassering av pennal) som indikerer om eleven er klar for å si noe i dag, eller ikke. Nina forteller også følgende:

NINA: Også har du noen som helt fram til de går i tiende sitter og har alt aleine foran læreren.

INTERVJUER: Åpner du for det, eller hvordan – ?

NINA: Jeg åpner for det i begynnelsen, også prøver jeg å si at – [...] vi er *der* nå, men vi skal *dit*. [...] Men jeg er veldig glad i fagsamtaler. Det er egentlig mye bedre synes jeg enn den der presentasjonsgreia. [...] Men fagsamtaler pleier å fungere mye, mye bedre. Da får jeg med meg de fleste, så det er det jeg har begynt med med den gjengen her i utgangspunktet. Både fordi jeg føler at elevene får vist mer av hva de kan – hva de faktisk kan.

Jeg snakker med Nina om en situasjon som oppsto i klasserommet under observasjonen da en tilfeldig utvalgt elev ble stilt et spørsmål fra Nina uten at denne eleven rakk opp hånda.

Eleven svarte da «jeg vet ikke», og det som skjedde var at Nina responderte «det er lov å ikke vite» for deretter å gå elegant og ubemerket videre til andre elever for å finne svar. Jeg spør Nina om dette skjer ofte: «Ja. De må tørre å si at de ikke vet, også er det viktig at jeg sier at jeg ikke vet». Hun forteller at klassene hun er i, ofte *googler* etter svar sammen dersom lærer og elever *ikke vet*. Hun avslutter: «Så det at jeg kanskje ikke vet, og det at de ikke vet, eller at vi finner ut sammen – det er veldig viktig.»

I samtalen vår, kommer vi også innom elever som befinner seg i den helt andre enden av beskjedenhetsskalaen:

NINA: Også er det jo viktig at de som er sterke og utadvendte ikke får lov til å ta helt av, og gjør de det så tar de over klassen [...]

INTERVJUER: Hva gjør du da når du da står og underviser og det er en sånn dialog med klassen, en såkalt klassesamtale, og du hele tiden har de samme –

NINA: [*avbryter intervjuer, og imiterer hva hun sier til denne eleven*] *Nå har du sagt for mye, nå får ikke du lov til å si noe mer!*

INTERVJUER: Ja du tar den, ja!?

NINA: Ja, det tåler dem!

INTERVJUER: Ja –

NINA: [*imiterer igjen hva hun sier til eleven med innlevelse og humor*] *Vet du hva –*

du er kjempesmart, men nå må jeg høre noe fra noen andre. [Latter i rommet] Ja – det tåler dem. De som er så utadvendte, de tåler det! Det er derfor de er sånn!

4.6.4 Karaktersetting og vurdering

Jeg stiller spørsmål til Nina om hvordan hun måler debatter, diskusjoner og samtaler sett i forhold til kompetansemål og karaktersetting. Hun sier at hun liker noen av kompetansemålene, samtidig som andre kan være veldig «store og “hårete”». Hun bruker gjerne vurderingskriterier overfor elevene for å skape en trygghet omkring hva de blir målt etter. Nina etterlikner hva hun sier til elevene: «*Nå er det en oppgave der dere blir vurdert, her er vurderingskriteriene, det er det dere må kunne for å få – ikke sant.*» Det er viktig for henne at elevene forstår kriteriene som også elevene kan være med å utarbeide. Jeg spør om det «er typ tabell med nivåer, den klassiske». Hun bekrefter at det er den, og gjentar at det er viktig at «vi faktisk har gått igjennom den og at de [elevene] skjønner hva det betyr». Jeg spør så helt konkret om selve karaktersettingen:

INTERVJUER: Sagt på en annen måte – er det de forberedte muntlige aktivitetene som i størst grad styrer karakterene, føler du? Altså – der du leverer ut disse kriteriene – foredrag, fagsamtaler – den generelle klassesamtalen, i hvilken grad lever den i din vurderings ...

NINA: Sånn som det har fungert nå så har vi vært nødt til å kunne bevise alt vi har drevet med [...] Og vi ser jo det på de som har fått klage, de sitter jo og ser med lys og lykter: Når var det jeg ga den tilbakemeldinga, når var det jeg sa det. Alt skal være så veldig – dokumentert. Så dessverre så er mesteparten av de karakterene, er jo en sånn: *Nå vet du at du blir vurdert, her er kriteriene for det du blir vurdert på.* Nettopp for at jeg ikke skal kunne stikke fingeren ut i lufta og si: *Du er jo artig og alltid med i diskusjoner, så deg skal jeg gi en god karakter.* Det kan jeg ikke. Og jeg vet at jeg ville fått problemer dersom noen skulle klage på den karakteren. Så karakterene er nok veldig basert ut fra alle de gitte oppgavene. Men – utfordringen ligger da i å få – jeg tenker jo at alt er jo trening – og hvis jeg da får eleven til å bruke alt det *bra* de hadde – hvis jeg ser noe bra, da – når vi sitter i en sånn klassediskusjon eller noe sånn som er – at jeg kan få dem til å bruke det når han blir vurdert, så jeg kan få dem til å bevisst bruke de tinga som de er gode på – inn i den vurderinga – da føler jeg på en måte – de er aldri bortkasta de der klasseromstimene uten karakterer – de er *aldri* bortkasta – men det er, for meg som lærer så er det oppgaven min å lære elevene å vise fram den beste sida av seg.

INTERVJUER: For det spørsmålet som skjuler seg litt i bakgrunnen her er jo – om man gir karakterer etter hvor aktive elevene er?

NINA: Jeg kan ikke – jeg har ikke lov til det.

INTERVJUER: Nei.

NINA: Jeg kan ikke det [...] Det er nesten som å gi etter personlighet. Fordi det er noen som av personlighet ikke er – ikke liker å være aktive, ikke *er* det, kanskje de er det i øynene liksom, men de er det ikke i kroppen sin. Og da må jeg jo plutselig gi en veldig god karakter, da, til han som [referanse til en svært aktiv elev i den observerte klassen], som er en sånn type. I motsetning til [referanse til ei jente i den observerte klassen] som er mye mere – reflektert – jeg kan ikke gi den ene noe bedre karakter enn den andre. Fordi de har så forskjellige personligheter.

Nina er ikke med på at «aktive elever» utelukkende handler om elever som rekker opp hånda. For henne handler «aktive elever» mer om elever «som involverer seg, som tenker, ja, sånn som hun [referanse til den samme eleven som i sitatet ovenfor] som kanskje ikke sier så mye, da, som alltid er med – hun er jo aktiv, hun». Denne jenta og Nina er veldig trygge på hverandre, sier Nina, og Nina kan stille eleven spørsmål i timene uten at hun rekker opp hånda si. Vi kommer frem til at eksempelet fra den observerte timen med jenta som blir spurt tilfeldig og ikke vet svaret i «4.6.3 De tause jentene og håndsopprekking», er denne jenta.

Til den kommende bokpresentasjonen som elevene skal ha, har de allerede fått utdelt vurderingskriterier med fokus på innhold, struktur og den rene presentasjonsdelen. De får så en karakter basert på disse kjennetegnene.

4.6.5 Kulturforskjeller i fagene

Fra første møte med Nina, i samtalene før jeg skal observere og gjennomføre intervjuene, merker jeg at hun er veldig begeistret for prosjektet mitt på bakgrunn av at hun er både engelsk- og norsklærer. Og derfor starter hele intervjuet med Nina med at jeg spør omkring denne fascinasjonen selv om det er det siste spørsmålet på intervjuguiden min. Hun sier: «Jeg begynte å tenke på det da jeg fikk mailen fra deg – at – oi, det her har jeg aldri reflektert over før, men jeg tenker helt annerledes på muntlig undervisning på engelsk enn jeg gjør på norsk – og det er jo egentlig veldig dumt.» Essensen i det hun har reflektert over, dreier seg blant annet om at i engelskfaget er det mer fokus på ordforråd, struktur, setningsbygning og grammatikk. Norsk muntlig har en tendens til å ende opp i et fokus på kun *innhold*. Nina forteller:

Jeg har mange muntlige oppgaver [på engelsk], vi har mye både med vurdering og uten vurdering, og jeg tenker ikke så bevisst på det på norsk i det hele tatt, jeg tar det som en selvfølge at *selvfølgelig kan vi norsk – det er jo ikke selvfølgelig!*

Karaktersettingen blir også annerledes i de to fagene. Hun sier at hun har «klarere kriterier i engelsk etter hva jeg går etter». Hun trekker en parallell mellom tenkningen i muntlig engelsk og skriftlig norsk – med et fokus på de tidligere nevnte eksplisitte kategoriene som for eksempel *ordforråd* og *setningsbygning*.

Etter hvert som Nina reflekterer mer over dette fenomenet, sier hun at bruk av *fagspråk* kan være en del av grunnlaget for *norsk muntlig*. I løpet av de tre årene på ungdomsskolen, vil de også jobbe med *retorikk* i norsk med fokus på de klassiske appellformene *etos*, *patos* og *logos*. Arbeidet med retorikk kulminerer med ulike type debatter. Her forteller hun om morsomme og heftige debatter hun har vært med på. Debatter har de også i engelsk. Nina avslutter denne sekvensen:

Også tror jeg vi debatterer det helt på en annen måte på engelsk også – hvilke krav setter vi, hva er det som er viktig, er det tonefallet? Er det intonasjon? [...] Eller er det at man klarer å kommunisere – og selvfølgelig den kommunikasjonsbiten kommer inn på norsk også, men jeg tror den er litt mer ubevisst.

Vi avslutter intervjuet etter 48 minutter.

5.0 Funn (data) fra styrende dokumenter (dokumentanalyse)

Som redegjort for i metodedelens (kapittel 3.3), er læreplanen «brukerveiledningen» og «lovboka» for lærernes virke. Det er dermed vesentlig å foreta en grundig analyse av hvilke prinsipper og verdier som skal legges til grunn for utøvelsen av lærerprofesjonen. Denne analysen er også påkrevd for å kunne diskutere empirien fra det foregående kapitlet (observasjoner og intervjuer) opp mot styrende dokumenter i skolen.

5.1 «Fagfornyelsen» (LK20)

Det er den helt ferske læreplanen, «Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) som blir hovedgjenstand for analyse i dette kapitlet. Alle

direkte sitater og øvrige funn er hentet fra Utdanningsdirektoratets Internettssider (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Fokuset er naturligvis rettet mot å plukke ut biter som kan gi innblikk i hva denne «lovteksten» mener og «tenker» om utvikling av muntlig kompetanse i skolen i dag. Kall gjerne disse bitene for «deler», jf. hermeneutikken i kapittel 3.3.1. Andre forhold som danner grunnlag for denne undersøkelsen, vil også belyses. Med «andre forhold» menes ikke at blikket skal flyttes vekk fra *muntligheten* som hovedtema, men det handler om å forsøke å finne de fotsporene som bør kunne bidra til å trække opp den stien vi kaller *muntlig kompetanse*. Her er vi inne på kjernen ved hele denne oppgaven, og denne siste metaforen vil selvsagt bli gjenstand for videre drøftinger senere.

Proessen som ledet frem til ferdig læreplan, ble kalt *Fagfornyelsen*. Det er derfor mange kaller denne nye læreplanen nettopp for *Fagfornyelsen*. I den følgende teksten vil derfor synonymene *Kunnskapsløftet*, *Fagfornyelsen*, *LK20* og *læreplanen* være ensbetydende med *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020* dersom ikke annet er angitt.

Læreplanen består av en *overordnet del* som gjelder alle fag og alle elever. Denne «grunnmuren» er inndelt i a) en *innledning*, b) *formålsparagrafen*, c) kapittel 1: *opplæringens verdigrunnlag*, d) kapittel 2: *prinsipper for læring utvikling og danning* og e) kapittel 3: *prinsipper for skolens praksis*. LK20 består videre av en *fag- og timefordeling* som gir en oversikt over hvor mange timer elevene skal ha undervisning i de ulike fagene på de forskjellige årstrinnene. Til sist følger læreplanene for de enkelte fagene. Der vil naturligvis læreplanen for *faget norsk* på ungdomstrinnet (NOR01-06) få størst oppmerksomhet i denne oppgaven. Denne delen av læreplanen innledes igjen med en slags overordnet del for norskfaget, kalt *Om faget*. Den består av a) *fagets relevans og sentrale verdier* – besvarer hvorfor faget er viktig for samfunnet, b) *kjerneelementer* – det viktigste innholdet i faget, c) *tverrfaglige temaer* – tre prioriterte, sentrale samfunnsutfordringer som skolen som helhet, og de enkelte fagene, skal ha et ekstra fokus på, og d) *grunnleggende ferdigheter* – som skal være en del av kompetansen i alle fag. Helt til slutt for norskfaget kommer *kompetansemål og vurdering*. Her listes opp helt konkrete mål for opplæringen på de enkelte trinnene – hva er det eleven skal kunne etter endt opplæring på ungdomsskolen? For ungdomstrinnet er det kun spesifisert hva eleven skal kunne etter fullført 10. trinn. Vurderingsdelen utdyper hvordan skolen skal angripe *underveisvurdering* og *standpunktvurdering*.

LK20 er gjeldende for 1.-9. trinn i skoleåret 2020/21, 10. trinn følger dette året *Læreplan i norsk (NOR1-05)* fra LK06. Fra og med skoleåret 2021/22 vil samtlige elever og lærere på ungdomstrinnet forholde seg til *Fagfornyelsen*.

5.2 Overordnet del

5.2.1 Grunnmuren

I den overordnede delen av læreplanen, får vi en innføring i «verdier og prinsipper for grunnopplæringen» i skolen. *Grunnopplæringen* er den opplæringen som foregår i grunnskolen (1.-10. trinn) og i den videregående opplæringen. I *formålet med opplæringen* finner vi *Opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven § 1-1)*. Der står det eksplisitt at «skolen skal bygge sin **praksis** [min utheving] på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf». Det ligger tidlig en forpliktelse til samarbeid med hjemmet. Det er også i «forståing med heimen» at skolen skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane [...] historisk og kulturell innsikt og forankring». Elevene skal kjenne til og forstå vår felles nasjonale kulturarv, i tillegg til å ha kunnskap om «vår felles internasjonale kulturtradisjon». Videre kan vi lese:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane [...] skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen [...] skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, *Opplæringsloven § 1-1*)

I de videre utlegningene om opplæringens verdigrunnlag, finner vi seks underkategorier som utdyper formålet med opplæringen. Under punkt «1.2. Identitet og kulturelt mangfold», understrekes viktigheten av at skolen er en arena for identitetsutvikling. Den enkelte eleven skal få innsikt i hvordan mennesker kan leve sammen med forskjellige perspektiver og holdninger. Kunnskap om vårt mangfoldige fellesskap, ulike kulturer og tradisjoner skal være bærebjelker i opplæringen. *Språket* blir i denne sammenhengen trukket frem som en vesentlig faktor. Elevene skal bli «trygge språkbrukere» slik at de kan utvikle «sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre». Under «1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet», blir det vektlagt at elevenes nysgjerrighet skal pirres ved at de kan få stille spørsmål rundt etablerte ideer og sannheter. Dette for å åpne

opp for etisk refleksjon, kritisk og vitenskapelig tenkning. Nøkkelen til dette dreier seg blant annet om å få møte yringer og praktiske utfordringer slik at ny innsikt kan vinne frem. For å nå denne visjonen, må elever kunne argumentere, være i stand til å vurdere kilder og ha kunnskap om hvordan verden henger sammen.

Den siste underkategorien i den overordnede delen er «1.6. Demokrati og medvirkning». Ikke bare skal elevene få grunnleggende opplæring i demokratiet som vår nasjons styreform og de verdiene som preger vårt land, men de skal også selv «lære hva demokrati betyr i praksis». I den siste setningen i det første avsnittet av denne kategorien kan vi lese: «Demokratiske verdier må fremmes gjennom **aktiv deltakelse** [min utheving] i hele opplæringsløpet.» Det presiseres at demokratisk deltakelse og medvirkning ikke bare dreier seg om elevrådsarbeid eller arbeid knyttet til andre typer organer, men det skal også foregå i «**det daglige arbeidet** [min utheving]». Skolen skal være en arena der det skal skapes rom for «samarbeid, dialog og meningsbrytning». Det handler om at elevene skal bli i stand til å ta bevisste valg på egen hånd. Dette skjer «når elevenes stemme blir hørt i skolen». Denne demokratiske praksisen har som langsiktig mål å «forberede elevene til å kunne leve som ansvarlige samfunnsborgere», men det er også idealer som har en verdi «her og nå».

5.2.2 Danning, dialog og demokratisk medborgerskap

Under *prinsipper for læring, utvikling og danning* (2. kapittel i den *overordnede delen*), anerkjenner læreplanen forpliktelsen til å løse det som kalles «det doble oppdraget». Skolens to spesifikke oppdrag er *danning* og *utdanning*. Det er ikke isolerte begreper som skal forstås som to adskilte fenomener, men «de henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre». «Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen.»

Sosial læring trekkes frem som en viktig bestanddel i skolehverdagen. Denne egenskapen er direkte koblet sammen med *faglig læring*. Disse to læringsbegrepene skal virke gjensidig på hverandre hver eneste dag i skolens streben etter å utvikle elevenes horisont. Så følger et eget avsnitt som omhandler de mulighetene *dialogen* representerer:

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot

og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap.

I denne delen av LK20 fremkommer det at fem *grunnleggende ferdigheter* skal gjennomsyre hele opplæringsløpet og være en del av alle fag: «Lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med grunnleggende ferdigheter.» *Muntlige ferdigheter* er én av de fem grunnleggende ferdighetene i tillegg til *lesing*, *skrivning*, *regning* og *digitale ferdigheter*. Dette er en videreføring av prinsippene i LK06, jf. Berge (2012), kapittel 2 ovenfor. Denne overkategorien av ferdigheter skal dels være en del av den faglige kompetansen i de enkelte fagene, og samtidig være en bidragsyter med hensyn til identitetsutvikling og muligheten for å skape gode sosiale relasjoner. Det vil i sum styrke elevenes fremtidige sjanser til å lykkes i utdanningsløp, arbeidsmarked og samfunnsliv.

Tverrfaglige temaer lanseres som et nytt begrep. For å imøtekomme «aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt», skal tre hovedtemaer gå igjen i ulike fag: 1) *folkehelse og livsmestring*, 2) **demokrati og medborgerskap** [min utheving] og 3) *bærekraftig utvikling*. Det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* skal sette elevene i stand til å verdsette de demokratiske verdiene vår nasjon er tuftet på, samtidig som det skal stimulere til aktivt medborgerskap inn i en uoverskuelig framtid. De skal få kjennskap til demokratiske prosesser og settes i stand til å anvende «rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet». De skal opptrenes til å håndtere dilemmaer som kan oppstå mellom en majoritet og en minoritet, takle meningsbrytninger, ha evne til å tenke kritisk og ha respekt for uenighet. Elevene skal «lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt».

5.3 Faget norsk

5.3.1 Grunnmuren

Med den *overordnende delen* for hele læreplanen i ryggmargen, jf. kapittelet ovenfor, kjenner vi oss fort igjen i det landskapet som beskrives i den overordnede delen for norskfaget, kalt *Om faget*, som innledes med hovedkategorien *Norskfagets relevans og sentrale verdier*: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.» Dette er den aller første ytringen i denne delen. For denne oppgavens anliggende er alle de

fire sistnevnte siterte begrepene av vesentlig betydning. Som en ikke helt uvesentlig kuriositet, og fordi denne aller første setningen er en såkalt *temasetning* som målbærer hovedbudskapet i det første avsnittet, kan det nevnes at tilsvarende begreper i den innledende frasen kun finnes i a) *engelsk* – der den første temasetningen er identisk, b) *grunnleggende norsk for språklige minoriteter* – igjen identisk, og c) *musikk* – som deler begrepene *kulturforståelse og identitetsutvikling*. Og selv om ikke *samfunnsfag* deler akkurat disse spesifikke begrepene, er formuleringen om at «elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar», noe som danner et slektskap til de temaene som denne oppgaven undersøker. Også *KRLE* med sin innledende formulering om at faget bidrar til at elevene skal «forstå seg selv, andre og verden rundt seg», danner en forbindelse til de andre fagene som er nevnt ovenfor.

Det er likevel *norsk* som skal få spille hovedrollen i dette granskingsarbeidet. Det understrekes at formålet med faget norsk «skal bidra til at de [elevane] utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære». De skal forberedes til aktiv deltakelse i samfunnet, demokratiske prosesser og et arbeidsliv som krever kompetanse i muntlig kommunikasjon. Videre skal norskfaget gi elevene «litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende». Via møter med skjønnlitteratur og sakprosa skal elevene bli i stand til å reflektere over sentrale spørsmål og verdier som moral, menneskeverd og natur.

I den neste hoveddelen som følger, *Kjerneelementer*, rettes fokuset blant annet mot lesing av tekster som brekkstang for å «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser». De sjangrene som skal bidra til dette, er skjønnlitteraturen og sakprosaen. «Utforsking» og «refleksjon» er også begreper som nevnes i elevenes møte med ulike typer litteratur. Den kritiske tilnærmingen til tekster, der elever skal bli i stand til å vurdere tekster og kilders troverdighet, trekkes frem. Elevene skal reflektere over hvilken påvirkning *ord* kan ha på dem. Så følger: «De [elevane] skal kunne bruke og variere språklige og **retoriske virkemidler** [min utheving] hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster.» Her ser vi en oppfordring i retning av å hente inspirasjon fra retorikkens tankegods. *Muntlig kommunikasjon* er en mellomoverskrift under *kjerneelementene*. Her står det at «elevane skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig». Det gjelder ikke bare i faglige samtaler, de skal også «presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter». Og dette skal gjøres «både **spontant** [min utheving] og planlagt». I tillegg er dette noe elevene skal gjøre «foran et publikum».

De tverrfaglige temaene spesifiseres så for norskfaget. Skjønnlitteraturen og sakprosaen nevnes igjen, denne gang som en ressurs med tanke på det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Det bidrar til elevenes «identitetsutvikling og livsmestring». Under *bærekraftig utvikling* løftes *dialogen* fram som et middel til å håndtere konflikter og uenigheter når samfunnet skal endres i en mer bærekraftig retning. Det siste tverrfaglige temaet, *demokrati og medborgerskap*, har følgende temasetning: «I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige **retoriske ferdigheter** [min utheving], slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser.» Både tekster og yringer skal danne grunnlag for kritisk tenkning og evne til å takle meningsforskjeller der *refleksjon, dialog og diskusjon* er sentrale elementer i den prosessen. Igjen er skjønnlitteraturen og sakprosaen nevnt som et virkemiddel til å «utvikle forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver».

Den siste hovedkategorien i den overordnede delen for norskfaget, er *grunnleggende ferdigheter* i norsk. Det er de *muntlige ferdighetene* som er av spesiell interesse.

Temasetningen lyder som følger: «**Muntlige ferdigheter** [min utheving] i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale.» Det presiseres at for å få til dette, må elevene bruke «retoriske ferdigheter», og de må kunne «uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner». Å planlegge og framføre muntlige presentasjoner blir nevnt helt konkret. Og ikke overraskende kan vi lese: «Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter.»

5.3.2 Kompetansemål og (underveis)vurdering

Den forrige læreplanen i norsk, LK06 (NOR1-05), hadde sine kompetansemål fordelt på tre hovedområder: 1) muntlig kommunikasjon, 2) skriftlig kommunikasjon, og 3) språk, litteratur og kultur. Totalt var/er det 27 kompetansemål. Denne planen gjelder i skrivende stund fremdeles for 10. trinn skoleåret 2020/21, men fra neste skoleår, er det kun den nye læreplanen, LK20 (NOR01-06), som gjelder. Denne analysen vil derfor fokusere utelukkende på sistnevnte.

I LK20 er det listet opp 16 kompetansemål totalt – og altså uten noen form for kategorisering. For lærere som har jobbet med LK06, er det svært mange av de samme temaene og frasene som går igjen. En endring er dog en åpenbar reduksjon av antallet kompetansemål fra forrige læreplan. Kompetansemålene står oppført i en punktliste, og samtlige mål innledes med

frasen: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne ...» I denne analysen vil de målene som har en direkte kopling til undersøkelsens problemstilling, bli belyst. Det dreier seg om syv kompetansemål som tydelig tangerer eksplisitte forhold mot arbeid som bør resultere i muntlige undervisningsformer. Når det er sagt, skal det sies at alle kompetansemålene – ja nær sagt alle kompetansemål i alle fag – krever en muntlig tilnærming i form av en dialog eller samtale i det didaktiske arbeidet. Det er dialogen som er det viktigste kommunikasjonsmiddelet i all læring. I drøftingsdelen vil disse aspektene bli ytterligere diskutert. Her vil jeg først presentere de syv utvalgte kompetansemålene.

«Mål for opplæringen er at eleven skal kunne»: 1) «lese skjønnlitteratur [...] og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler», 2) «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk [...]», 3) «gjenkjenne og bruke [...] retoriske appellformer», 4) «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon», 5) «[...] argumentere saklig i **diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner** [mine uthevinger] [...]», 6) «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike **muntlige** og skriftlige **sjangre** [mine uthevinger] [...]», og 7) «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i **samtale** [min utheving] om bearbeiding av tekster». Dersom vi skal tolke målene helt bokstavelig, ser vi at det er kun tre av disse syv kompetansemålene som ikke gir noe annet valg enn en muntlig arbeidsform, jf. mine uthevinger ved 5), 6) og 7). Alle de andre kompetansemålene kan man i prinsippet jobbe med skriftlig. Det gjelder også arbeidet med de retoriske appellformene *etos* (troverdighet), *patos* (vekke følelser) og *logos* (fornuft). Likevel vil det i de fleste målene ovenfor ligge en eller annen form for kime til *muntlighet*. Og hva gjelder de andre kompetansemålene, går stadig begreper som *beskriv*, *reflekter*, *gjør rede for*, *utforsk*, *bruk*, *begrunn*, *forklar* igjen – i praksis vil dette ofte, på en eller annen måte, foregå i en dialog i klasserommet.

Under kompetansemålene finner vi overskriften *Underveisvurdering 8., 9. og 10. trinn*. I norskfaget skal underveisvurderingen «bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget». Denne kompetansen vises blant annet når elevene «braker fagspråk, argumenterer, reflekterer og eksperimenterer i muntlige og skriftlige sjangre». Det skal foregå *samtaler* om ulike type tekster, også egenproduserte tekster. Videre ligger det en forpliktelse overfor læreren til å «stimulere til lærelyst ved å la elevene få bruke fantasien og oppleve at det å prøve seg fram er en del av det å lære». Eleven og læreren «skal være i dialog» om den utviklingen eleven har i faget.

*Standpunkt*vurdering har også et eget felt med presiseringer. Det er de karakterene elevene ender opp med ved avsluttet opplæring på ungdomstrinnet, før sommerferien på 10. trinn. Den «skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i norsk ved avslutningen av opplæringen etter 10. trinn». Eleven skal ha fått muligheten til å vise sin kompetanse på varierte måter i ulike sammenhenger i opplæringsløpet – *forståelse, refleksjon og kritisk tenkning* fremheves her som nøkkelbegreper. Spesifikt for *norsk muntlig* står følgende: «Læreren skal sette karakter i norsk muntlig basert på kompetansen eleven har vist når eleven har kommunisert faglig innhold muntlig.»

Når det gjelder vurderingsordningen, skal elevene få en egen karakter i *norsk muntlig* ved hver halvårsvurdering. *Norsk muntlig* er også en egen standpunkt karakter og et fag de kan bli trukket ut til i muntlig eksamen etter endt opplæring på 10. trinn. På 8. og 9. trinn skal det for øvrig ifølge *Fagfornyelsen* kun gis én samlet karakter i *norsk skriftlig*. På 10. trinn skal det gis to karakterer i *norsk skriftlig*: én i *hovedmål* og én i *sidemål*. Elevene kan også trekkes ut til en to dagers skriftlig eksamen i norsk på 10. trinn. Én dag vil da være i hovedmål og den andre i sidemål. I sum sier alt dette noe om norskfagets posisjon og styrke i skolen: Én elev på 10. trinn kan risikere å få seks norsk karakterer på vitnemålet: tre standpunkt karakterer og tre eksamens karakterer. To av dem er muntlige. I tillegg bekrefter *Fag- og timefordelingen* at norskfaget troner øverst på «timelista»: I løpet av ungdomstrinnet skal elevene ha 398 timer á 60 minutter. Det nærmeste faget på den lista er matematikk med 313 timer.

Utdanningsdirektoratet har med sitt rundskriv «Individuell vurdering Udir-2-2020» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) kommet med utfyllende informasjon og regelverkstolkninger knyttet til de endringer som er blitt gjort i *Forskrift til opplæringslova, §3-10, Underegsvurdering i fag* (Forskrift til opplæringslova, 2020). I tolkningen fra Utdanningsdirektoratet kan vi lese: «All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er underegsvurdering. Underegsvurdering i fag skal vere ein **integrert del av opplæringa** [min utheving], og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag.» I rundskrivet informeres det om at formuleringen «integrert del av opplæringa» har erstattet den tidligere formuleringen «skal givast løpende og systematisk». Begrunnelsen for denne forandringen uttrykkes slik:

Begge formuleringene sikter til at underegsvurdering skal være en integrert og kontinuerlig del av opplæringen i fag, og **ikke bare skje gjennom testing eller situasjoner som er isolert fra daglig undervisning** [min utheving]. Begrepet «løpende og systematisk» kunne tolkes slik at lærerne og instruktørene hele tiden

måtte vurdere elevene og lærlingene, og at all undervisvurdering måtte planlegges. **Den nye formuleringen tydeliggjør at elevene og lærlingene skal få vurdering, eller vurderer eget arbeid, der det er naturlig i opplæringen, uten at det nødvendigvis er planlagt eller skjer med faste og avtalte mellomrom [min utheving].»** (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Denne endringen av forskriften til opplæringsloven om undervisvurdering i fag, er basert på forskning utarbeidet av Utdanningsdirektoratet i perioden 2010-2018. Rapporten «Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)» er å finne på Internettssidene til Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne nye ordlyden rommer perspektiver og muligheter som bør drøftes med hensyn til denne oppgavens problemstilling. Det vil derfor bli diskutert sammen med andre funn i den forestående delen.

6.0 Diskusjon

Så langt ut i denne oppgaven, og før diskusjonen starter, tillater jeg meg å gjenta det forskningsspørsmålet som danner grunnlaget for de drøftelser som nå vil påbegynnes:

«Hvilke refleksjoner gjør lærere og elever seg i arbeidet med å utvikle den muntlige kompetansen hos elevene?»

For å bidra til en viss grad av oversikt og struktur for leseren (og i og for seg for forskeren selv), velger jeg å benytte meg av de samme hovedkategoriene (deloverskriftene) som ble brukt ved lærerintervju fremstillingene når jeg nå skal begi meg inn på en diskusjon. Den kategorien som ble kalt *beskjedenhet* ved elevintervjuene, innlemmes i *de tause jentene og håndsopprekking* som ble benyttet som overskrift ved lærerintervjuene.

6.1 Muntlighet, dannelse og demokratisk medborgerskap

Det hersker liten tvil om at arbeid med *muntlighet* og det å utvikle *muntlig kompetanse* er en vesentlig bestanddel av skolens oppdrag. På dette punktet uttrykker samtlige elever og lærere seg også tydelig i intervjuene. Riktignok opplevde jeg ved skolebesøkene at det ikke var like lett for elevene å se inn i «krystallkula» og verbalisere hva muntlige ferdigheter kan bety for dem i et videre perspektiv. Fredrik i 8. klasse kan i hvert fall fastslå at det kan være «lurt hvis du for eksempel skal bli lærer» – det har han helt rett i. Mads på 10. trinn evner i større grad å

se framover, og uttrykker at denne ferdigheten er viktig den dagen du får deg jobb. Han sier også at utvikling av ordforrådet danner grunnlag for økt forståelse. Elevene hadde dog en tendens til å dreie og tolke dette spørsmålet i retning av noe konkret, noe som hadde med skolen å gjøre, for eksempel presentasjoner og stemmebruk.

Laila Aase (2005a) har åpenbare ambisjoner på vegne av norskfaget og norsklærere da hun stiller seg spørsmålet om ikke norskfaget er skolens fremste dannelsesfag. Hun sier at *norsk* er spydspissen blant språkfagene med en helt egen mulighet til å danne elevene ved å utvikle språk og tanke, stimulere til kritisk tenkning og bidra til å forme samfunnsmedlemmer med kunnskap slik at de kan delta aktivt i kulturen.

Lærerne er unisone i sine refleksjoner omkring viktigheten av muntlige ferdigheter. Det er tydelig at disse lærerne er seg bevisste sine dannelsesoppdrag i skolen. Mona trekker frem hvor avgjørende dette er i dag uansett yrkesvalg, som en basis for å delta i det sosiale liv og som en forutsetning for en dag å bli til nytte for samfunnet. Da Nina får spørsmål om *muntlighet og dannelse*, dreier samtalen seg blant annet om hvordan vi kan gi elevene kunnskap til å fungere i *verden*, vi skal ikke bare skape *gode medborgere*, men *gode verdensborgere*. Mona er også inne på dette kosmopolitiske perspektivet når hun sier at vårt oppdrag er å «bygge ut det faglige ettersom verden endrer seg i takt med tiden». Her speiles på mange måter de tanker som Martha Nussbaum legger for dagen i sine utlegninger om hvordan menneskeheten bør kultiveres. Nussbaum understreker nettopp hvor viktig aktører som skole og utdanningsinstitusjoner er i en tid der *internasjonalisering* og *kulturelt mangfold* råder. Lærerne sitter på nøkkelen som kan forme barna til «citizens of a complex interlocking world» (1997, s. 6). Nussbaums utgangspunkt er en verden i endring der krav til å *mene* noe om alt som foregår – alt fra religion, menneskerettigheter, politikk og annet – krever kunnskap og forståelse. Nussbaums tanker strekker seg tilbake til 1997, og er ikke mindre betydningsfulle i dag – tvert imot – oppblomstringen av sosiale medier på verdensbasis har satt en ny standard for hva som kreves av en moderne kosmopolitt. Der det tidligere var avis- og forlagsredaktører som tok det overordnede ansvaret for innholdet i stoff som ble publisert i sine medier, primært i *avisene* for menigmannen, er nå hver og en av oss potensielt *redaktører i eget liv* der vi ved hjelp av et kjapt tastetrykk kan dele våre tankegods med en hel verden i løpet av sekunder.

Etter at Facebook ble lansert i 2006, har de sosiale medienes fremvekst eksplodert som kommunikasjonsplattform i verden – også for ungdommer i ungdomsskolealder. Nina er inne på dette i intervjuet da vi prater om det nye tverrfaglige temaet *demokratisk medborgerskap*.

Hun er opptatt av elevenes lytteferdigheter – å utvikle en evne til «å lese andres budskap». Hun trekker frem valgkampen i USA i 2020 som et interessant tema med hensyn til å «få elevene til å være bevisste på hva som påvirker dem». Hun reflekterer over hvordan elevene kan vite hva som er positivt eller negativt, og hvordan de kan vite hvordan de selv kan påvirke positivt eller negativt? Her er hun inne på helt vesentlige utfordringer for demokratiet i en digital tidsalder der sannheten stadig utfordres av nettrull og konspirasjonsteorier som spres fra løgnfabrikker overalt. Derfor er Nussbaums tanker viktigere enn noen gang. Skolen bør her lede vei. Grunnlaget er allerede lagt når *Fagfornyelsen* i den overordnede delen om opplæringens verdigrunnlag maner til arbeid med *identitet og kulturelt mangfold og kritisk tenkning og etisk bevissthet*.

Da Nina snakker om valgkampen i USA, sier hun at dette har med *retorikk* å gjøre – en bevissthet rundt språket. Kjeldsen sine teoretiske perspektiver understreker også at retorikken ikke er en arkaisk lek med ord fra en svunnen tid, men at det i bunn og grunn er selve fundamentet for det samfunnet vi skaper gjennom kommunikasjon – også i dag. Han sier at hele vår kultur er stadig i gjenstand for forhandling gjennom diskusjoner og dialoger.

Kjell Lars Berges bønner om å skape en «praksisnær forståelse av hvordan norske barn og unge kan oppdras til å bli aktive deltakende medborgere i det norske demokratiet» (Berge, 2012, s. 82), kan sies å ha blitt hørt av *Fagfornyelsen*. Dokumentanalysen viser at den nye læreplanen viderefører med all tydelighet Berges visjoner om retorisk dannelse og demokratisk medborgerskap. Prinsippene om skriving og muntlighet som grunnleggende ferdigheter, som ble innført i LK06, forsterkes ytterligere i den nye læreplanen med *demokratisk medborgerskap* som et helt nytt og eget tverrfaglig tema – både i den overordnede delen og for norskfaget spesielt. I analysen av LK20 slo det meg hvor ofte og tydelig de demokratiske verdiene og prinsippene kom til uttrykk. Begreper som kretser rundt *retoriske* prinsipper og perspektiver i en eller annen form, gikk også igjen. Opplæringsloven forplikter oss dessuten til å fremme demokrati, i tillegg til at *demokrati og medvirkning* er en egen underkategori i opplæringens verdigrunnlag i den overordnede delen. Vi lar lærer og respondent Mona få det siste ordet i denne delen: «Demokrati er ikke bare noe du jobber med i samfunnsfag, men demokrati er noe du gjør i praksis hver dag, egentlig.»

6.2 Undervisningsmetoder

I innledningen til teoridelen (kapittel 2.1) der Fjørtofts perspektiver knyttet til *didaktikk og norskdidaktikk* behandles, poengteres det at en viktig målsetning for fagdidaktikken er «å kunne reflektere over og begrunne egne valg og handlinger i klasserommet» (Fjørtoft, 2014, s. 38). Dette sitatet kan tolkes som et springbrett til det såkalte *hvorfor*-spørsmålet som belyser den underliggende hensikten med de didaktiske valgene en lærer foretar seg. *Hva* en lærer gjør (for eksempel å ha en fagsamtale om en bok som er lest), og *hvordan* han gjør det (for eksempel i firergrupper), er gjengs tenkning i en dagligdags didaktisk sammenheng, men vel så viktig, om ikke viktigere, bør altså læreren stille seg spørsmålet om *hvorfor* han velger denne strategien. Bakhtin kan gi oss et grunnleggende svar.

6.2.1 Det eksistensielle *hvorfor*

Å inndele og kategorisere denne drøftingsdelen, har vist seg å by på strukturelle og organisatoriske tvil hos forfatteren. Når jeg nå vil presentere det som jeg på mange måter vil fremlegge som kjernen ved denne undersøkelsen, så kunne det som nå skal deles like så godt stått under den forrige overskriften med for eksempel *dannelse* som tema. Det kunne også blitt plassert andre steder – nær sagt hvor som helst. For når du som pedagog finner ut av *hvorfor* du velger å betrakte *mundlighet* som en vesentlig bestanddel av opplæringen – med *dialogen* som fundamentet og utgangspunktet for *hva* du gjør og *hvordan* du gjør det – får det konsekvenser for hele din didaktiske utøvelse. Ja, det vil kunne få betydning for hele din didaktiske tenkning. Det gjelder hvordan du forholder deg til vurdering, hva du tenker om å få med deg *alle* elevene, og det vil kunne utfordre skolens nåværende tradisjoner (doxa) og stille spørsmålstejn ved deler av den didaktiske praksisen som har preget vår kultur i lang tid.

Det sosiokulturelle perspektivet til Bakhtin evner å svare overordnet på hvorfor *det muntlige* ikke bare er vesentlig, men eksistensielt – *dialog* er helt grunnleggende for våre liv:

Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in a dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participates wholly and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and this discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium.

(Bakhtin, 1929/1984, s. 293)

Kunnskap, læring og mening skapes i kommunikasjon med andre mennesker – det betyr at enhver ytring alltid har det Bakhtin kaller for en *adressat* – noen som er villige til å lytte. Som vi har vært inne på ovenfor, er dette noe lærer Nina også er svært opptatt av, og hun uttrykker at hun savner et større fokus på lytteferdigheter i planverket. Lytting er også viktig i kommunikasjon, men likevel er Bakhtins dialogisme mer vidtrekkende enn som så – vi kan ikke bare være lyttende, men vi må selv bidra i den samtalen som former verden – vi bør alle ta initiativ og bidra med ytringer for å bli klokere og mer forståelsesfulle. Og det handler ikke om å snakke sammen til absolutt enighet oppnås: «Han [Bakhtin] er spesielt opptatt av at forståelse og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening i møtet mellom ulike stemmer, og at potensialet for læring er størst når forskjellige syn konfronterer hverandre» (Dysthe, 2012, s. 61). Monologen blir problematisk fordi den kan lukke for muligheten til å debattere og skape tause adressater – derfor brukes ofte begrepet *flerstemmighet* i forbindelse med den bakhtinske dialogbaserte undervisningen:

I en utdanningskontekst er en gruppe eller en klasse alltid potensielt flerstemmig fordi den består av mennesker med forskjellig bakgrunn og forskjellige oppfatninger, men det krever en spesiell omtenkksomhet og innsats fra lærerens side å tilrettelegge for at denne flerstemmigheten blir utnyttet på en måte som er læringsmessig produktiv. (Dysthe, 2012, s. 60)

Perspektivene til Bakhtin kan derfor utgjøre en signifikant forskjell med hensyn til hvordan vi som pedagoger og didaktikere betrakter *dialogens muligheter* i klasserommet. Det er all mulig grunn til å tolke de analysene som er gjort av *Fagfornyelsen* i kapittel 5 som en uforbeholden invitasjon til å omfavne samtaler, diskusjoner, debatter, refleksjoner, utvikling av retoriske ferdigheter, ja – alt som bidrar til dialog. Dialogen blir dermed ikke bare *middelet* på veien til viten og forståelse – med Bakhtins tankesett sittende i ryggmargen, blir dialogen også *målet* i seg selv!

6.2.2 Skjønnlitteraturen

I observasjonen på skole A viste Mona i praksis hvilke muligheter norskfaget kan gi med hensyn til å innlemme det skjønnlitterære i arbeid med utvikling av muntlig kompetanse. Oppgaven hun hadde forberedt, treffer på flere av de teoretiske perspektivene som denne oppgaven har løftet frem. Oppgaven var altså å gå sammen to og to, lage en podkast som skal inneholde et intervju der en hovedkarakter i en film eller et skuespill skal intervjues *i rolle* av den andre medeleven (for detaljer, se kapittel 4.1). Martha Nussbaums visjon om hvordan

fortellende kunst kan bidra til å fremelske sympati og forståelse overfor andre menneskers strev og frykt, drømmer og håp, overføres didaktisk i dette klasserommet med denne oppgaven. Å ta på seg skoene til Nora i *Et dukkehjem* og kan hende kaste fra seg «masken» i en podkast på skolen, kan også gi nye refleksjoner om eget og andres liv – det er nettopp dette Nussbaum mener med *the narrative imagination* (se kapittel 2.3). I tillegg fokuserer Mona på intervjueren sin rolle med hensyn til å stille åpne spørsmål slik at intervjuobjektene tvinges til mest mulig utdypende og reflekterende svar. Dette er en variant av *jordmormetoden* eller *sokratisk dialog*. I denne prosessen evner hun å aktivere hele klassen med bruk av det digitale visningsverktøyet *Learnlab*. Mona har også lagt grunnlaget for det Sommervold (2011) kaller en *litterær* tenkemåte der verk betraktes innenfra med utgangspunkt i egen fantasi og kreativitet. Dette gjelder spesielt den eleven som får i oppgave å være «i rolle». Den *diskursive* tenkemåten, der fornuft og logikk i større grad råder, vil kunne utgjøre essensen i intervjuerens posisjon (se kapittel 2.4).

Læreren på skole B, Nina, bekrefter også i vår samtale at skjønnlitteratur kan engasjere og være en berikelse i norskklasserommet. Her er hun åpen for å benytte seg av forskjellige kunstuttrykk for søke etter det hun karakteriserer som «underliggende budskap» – spesielt dikt og sangtekster er populært. Nina hyller også fagsamtalen som didaktisk verktøy og sier at dette er å foretrekke fremfor foredraget fordi hun «får mye mer kunnskap om hva elevene faktisk kan hvis det er fag vi skal snakke om» (Nina, kapittel 4.6.2).

6.2.3 Den didaktiske verktøykassa

Både elever og lærere som har vært deltakere i denne studien, har delt mye kunnskap om hvilke aktiviteter eller metoder som fører til utvikling og trening av muntlig kompetanse. For å oppsummere, er dette studiedeltakernes forslag til muntlige aktiviteter i klasserommet: podkast, presentasjon, mini-presentasjon, høytlesning i grupper, gruppearbeid, fagsamtaler, debatter, bruk av læringspartner, diverse leker (navneleker, ringleker, assosiasjonsleker, fruktsalat, *Alias*, *Taboo*), slangelesing, bruk av *post-it*-lapper, elevøvelser (naturfag), stasjonsvandring, dramatisering, digitale presentasjonsverktøy (f.eks. *LearnLab*), *four corners*, *sitte i buss* og *opinion walk* (nærmere forklaringer og utdypinger er å finne i kapittel 4 under del-avsnittene *metoder*).

Alle disse metodene er eksempler på hvordan lærere og elever kan jobbe med å utvikle muntlige ferdigheter. En interessant bemerkning i denne sammenhengen, er at da jeg i intervjuene spør deltakerne direkte om de kommer på noen metoder som aktiviserer *alle*

samtidig i hel klasse, går svarene ofte i retning av noe som likner en «lek» i en eller annen form.

Det kommer frem i intervjuet med elevene på skole A at den observerte timen er typisk for en «vanlig» time på skolen: læreren innleder med informasjon og har en faglig gjennomgang mens elevene kan stille spørsmål eller respondere underveis. Selv om den observerte timen på skole A ikke inneholdt mange spørsmål som ble stilt i plenum ved at en elev rakk opp hånda, kommer det frem i intervjuet med lærer A at det å få aktivisert alle i den daglige klasseromsdiskursen er en stor utfordring. Håndsopprekking er også en vanlig måte å få elevene i tale i klasserommet på skole A. Lærer B har en svært aktiv klasse, men har likevel noen få elever som hun ikke får i tale i den daglige undervisningen. Håndsopprekking fremstår som en vanlig metode på skole B, jf. både observasjonen og intervjuene. Samtlige elever i undersøkelsen har ingen erindringer om noe annet enn at de lærerne de har hatt gjennom hele skoleløpet har brukt håndsopprekking som en helt naturlig del av sin didaktiske verktøykasse.

Vi legger merke til at noen av de nevnte muntlige aktivitetene som er listet opp ovenfor, bærer preg av å være en avsluttende aktivitet *etter* at man har jobbet med et fagstoff over en periode i forkant, det gjelder for eksempel fagsamtale, presentasjon og podkast. Ofte er denne endestasjonen i arbeidsprosessen kombinert med det som gjerne uttrykkes som «en vurdering» som ofte kulminerer i en karakter. (Jeg setter *vurdering* i anførselstegn med overlegg da jeg ønsker å problematisere bruken av dette begrepet i denne sammenhengen – dette vil utdypes og begrunnes senere i diskusjonen i kapittel 6.4.) Spørsmålet er hva som skjer i klasserommet i fasen før og inn mot den *avsluttende aktiviteten* («*vurderingen*»)? Hvordan jobber lærere med fagstoffet som danner grunnlaget for en kommende fagsamtale? Foregår det noe samtale eller vurdering i den fasen, og eventuelt hvordan? Og hvilke metoder benyttes for å fremkalle muntlig deltakelse i denne perioden? Dette stadiet der «vanlig» og «dagligdags» undervisning foregår, vil jeg i det følgende kalle – etter mønster fra læreplanen – «det daglige arbeidet» (kapittel 5.2.1) eller «daglig undervisning» (kapittel 5.3.2).

6.2.4 Klasserommets praksisformer

Overskriftens ordlyd er hentet fra forskningsprosjektet *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (2003) med Kirsti Klette som redaktør. Her fikk forskere et unikt innblikk i hva som skjer i norske klasserom. I artikkelen «Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser», undersøker Aukrust (2003) forhold rundt helklassesamtalen. Med utgangspunkt i et datamateriale fra 26 klasser fordelt på 1., 3., 6. og 9. trinn, kunne forskerteamet registrere totalt 12458 ytringer i klasserommet. Opptelling kan konkludere med at 60 % av ytringene kommer fra lærer mens 40 % av dem er fra elever (s. 86). Dette er i samsvar med internasjonale studier som viser at lærerne ofte snakker 2/3 av tiden (s. 103).

De tallene som videre fremkommer i studien til Aukrust, er det som beskrives som «andelen av elever i hver klasse som hadde ordet i løpet av samtalen samt andelen av elevytringer som ble gitt av elevene med høyest deltakerprosent» (s. 86). Her konkluderes det med følgende: «Klasserommene var kjennetegnet av bred elevdeltakelse. I gjennomsnitt deltok 79,5 % av alle elever» (s. 86). Deltakerprosenten fordeler seg noe ulikt på de ulike trinnene med størst deltakerprosent på 3. trinn med 89,6; og lavest deltakerprosent på 9. trinn med 66,9. Så kommer kategorien «**de tre mest deltakende elevenes andel** av det totale antall elevytringer i klassen – prosent» (s. 87, Tabell II) Her viser tallene at tre elever står for den laveste andelen av totale elevytringer på 1. trinn med 35,9 %, og på 9. trinn er dette tallet høyest med 46,1 %. Jeg har tatt med laveste og høyeste tall bare for å vise at dette er en tendens som er gjennomgående for hele grunnskoleløpet. Siden denne studien har ungdomsskolen som nedslagsfelt, lar jeg den videre diskusjonen forholde seg til tallene fra 9. trinn.

Når 66,9 % av elevene er deltakere i klasserommet, betyr det at 33,1 % *ikke* deltar. I tabellen fremkommer det også at «**gjennomsnittlig elevtall i klassen** – absolutte tall» (s. 87, Tabell II) er 23,7 elever. I kolonnen under står «**gjennomsnittlig antall elever som deltar** – absolutte tall»: her er tallet 15,9. Det betyr i praksis at 7,8 elever på ungdomstrinnet ikke deltar i klasseromssamtalen. I tillegg kommer nesten halvparten av ytringene (46,1 %) fra kun tre elever. Disse tre elevene har med andre ord en mye hyppigere talefrekvens enn mange andre som står på deltakerlista. Det faktum at tilnærmet lik åtte elever (33,1 %) i gjennomsnitt i hver klasse ikke deltar i klasseromdiskursen på ungdomstrinnet blir ikke problematisert. I stedet konkluderes det slik:

Lærerens autoritet som samtaleleder var gjennomgående tydelig, det var hun som tildelte tur og regulerte samtaleflyten. [...] Deltakerstrukturene var gjennomgående flate, dvs. at elevenes bidrag til samtalen var fordelt på mange elever. Den flate deltakerstrukturen var blant annet et resultat av at lærerne var aktive turfordelere og så ut til å legge betydelig vekt på at flest mulig elever skulle bidra. (Aukrust, 2003, s. 103-104)

Man kan i en diskusjon som denne stille spørsmålet om en aktivisering av 2/3 av elevene er tilstrekkelig. En analogi til idrettsverdenen kunne være følgende: Se for deg en fotballtrening med 24 barn der åtte barn ikke får lov til å delta – de må sitte og se på de andre trene – selvfølgelig et helt utenkelig scenario. Men er det ikke dette som skjer i klasserommene i den studien som det er referert til ovenfor? Hvorfor blir ikke dette problematisert?

En forklaring kan være at dette var utenfor studiens primære nedslagsfelt – det undervisningsmetodiske ble ikke vektlagt. Men kan det være at da denne forskningen ble gjennomført i perioden 2000-2003, var det utenkelig å se for seg en helklassesamtale som kunne involvere alle i løpet av en undervisningstime? Det forbløffende er også at *håndsopprekking* ikke blir problematisert som en undervisningsmetode som ekskluderer 1/3 av elevmassen på ungdomstrinnet (forutsatt at *håndsopprekking* var en utstrakt strategi). Fokuset dreier seg mer om å analysere og forklare innholdet i spørsmål og svar-replikkene til barna og læreren (og det kan være interessant forskning, bare så det er på det rene). *Hvordan læreren plukker ut en elev til å komme med en ytring*, nevnes ikke eksplisitt, men *turoverlevering* er et begrep som benyttes ofte: «Lærerens rolle som ordstyrer var institusjonelt gitt, hele 93 % av alle rene turoverleveringer ble gitt av læreren» (s. 88). Likevel kan vi se spor av *håndsopprekking* i transkripsjoner. Her er et eksempel:

Eksempel 4 (hentet fra tredjeklassen på Halleberg skole)

- (1) Lærer: hvorfor ville alle tings mor og far skape mennesket?
(en del elever rekker opp hånda)
- (2) Lærer: hvorfor ville alle tings mor og far skape mennesket?
(nå har flesteparten av elevene hånda oppe)
- (3) Lærer: Jens.
- (4) Jens: fordi de ville ha noen som kunne huske dem og be til dem [=! veldig lav stemme]. (Aukrust, 2003, s. 92)

Kan det være at håndsopprekkingskulturen i norsk skole sto så sterkt på dette tidspunktet at tanken om noen annen fremgangsmåte for å få barna i tale var fremmed? Er håndsopprekking fremdeles en undervisningsmetode som er så utbredt at det er ingen grunn til å stille spørsmål ved det – det bare er der, må være der – som en *selvfølgelig* didaktisk tradisjon – en *doxa* i skolesystemet? Williams metoder utfordrer nettopp denne tradisjonen.

6.2.5 Williams metoder

William tar altså til orde for å *forby* håndsopprekking og basere seg på metoder som involverer og engasjerer samtlige elever. Hovedbegrunnelsen for *hvorfor* han mener håndsopprekking bør avvises og hvordan det påvirker vurderingsarbeidet, vil diskuteres senere.

Det handler om undervisningsmetoder som kan brukes i *det daglige arbeidet* som er faglig fundert, og som ikke bærer preg av å være en lek (selv om leker også kan være faglige, og viktige med hensyn til sosial trivsel). Disse strategiene har som formål å gjøre alle elevene engasjerte og aktive – de blir implisitt «tvunget» til deltakelse. Man kan godt si det på den måten at muligheten for elever til å koble seg av og «se ut av vinduet» forsvinner. For å sammenlikne igjen med en tenkt fotballtrening: Disse metodiske grepene skal få *alle* elevene til å «bevege seg» på treningen – ingen skal sitte og se på. Det skal presiseres som en vesentlig detalj at i Williams prosjekt, er alle elevene på forhånd blitt fortalt at *håndsopprekking* er forbudt – dette er kommunisert eksplisitt til klassen – det er en felles kontrakt mellom lærer og elever (Andersson, 2013). William foreslår heller undervisningsmetoder som for eksempel baserer seg på bruk av *tilfeldig utvalg*, tommer, fingre, mini-tavler, ulike-fargede kort eller bokstavkort (for detaljer om teknikkene, se kapittel 2.7.1 og 2.7.2). Det som er det egentlige revolusjonerende med metodene, er ambisjonen og målet om at *alle* skal få utvikle seg på like premisser – *alle* skal engasjeres og få status som *deltakere i dialogen/undervisningen*. I tillegg kommer gevinsten med hensyn til *vurdering* som vil drøftes i kapittel 6.4. Som en didaktisk kuriositet kan det nevnes at for å unngå håndsopprekking når elevene sitter ved pultene sine og trenger hjelp ved individuelt arbeid, så innfører William en «trafikklysmoell»: Tre kopper, i farge grønn, gul og rød, settes oppå hverandre. Idet den røde koppen befinner seg på toppen, kommer læreren sporenstreks til unnsetning. Den gule koppen øverst indikerer at eleven «grubler» mens den grønne viser at alt går fint (Andersson, 2013).

En metode som baserte seg på tilfeldig utvalg var noe vi fikk møte på Skole A. Elevene refererte til dette som å plukke ut en elev *random*, og var slett ikke populært blant en av

jentene. Det sannsynlige problemet med den fremgangsmåten som ble brukt her er tre ting: a) det foreligger ikke en tydelig «avtale» om at denne metoden kan brukes – den benyttes sporadisk sammen med håndsopprekking (store deler av timen kan man «se ut av vinduet», men plutselig så er den «idyllen» brutt, b) ut fra hva elevene sier i intervjuet, virker det ikke som om elevene får noe tid til å forberede eventuelle svar (her er Wiliam opptatt av å gi elevene mulighet til å summe seg, få lov til å tenke seg om før svar skal eventuelt avgis, og c) en grunnleggende trygghet må etableres i klasserommet om at det er helt greit å «ikke vite» – å «ikke vite» er i bunn og grunn utgangspunktet alle elever har før de kommer inn til en time. Her er vi inne på det å stille gode spørsmål og ikke alltid søke fasitsvar. Wiliam kaller dette *hvorfor- eller hvordanspørsmål* og *kontrastspørsmål*. Det er spørsmål som i større grad nærer den *sokratiske dialogen*.

6.3 De tause jentene og håndsopprekking

6.3.1 Spesifisitet og malplassert empati

Jeg vil innlede med å trekke en parallell til idrettsvitenskap og en elementær læresetning der – det såkalte *spesifisitetsprinsippet*. Kjernen i dette begrepet går ut på følgende:

Dersom du ønsker å bli en god fotballspiller, må du trene mye med en fotball. Dersom du vil bli god på å løpe, må du trene mye løping. Dersom du ønsker å bli sterkere, må du trene styrke. Du må derfor velge treningsformer og treningsmetoder som trener egenskaper du ønsker å bli god i. (Nasjonal digital læringsarena (NDLA), u.å.)

Poenget er enkelt: Man blir i prinsippet kun bedre i det man trener på. Overfører vi dette prinsippet til skolen, til arbeid med muntlighet, gir svaret seg selv. Man må altså trene eller øve på de ferdighetene man ønsker å forbedre: Skal man bli en god debattant, må man øve seg som en aktiv deltaker i en debatt. Skal man bli bedre og tryggere på å ytre seg i klassesamtaler, så må man rett og slett ytre seg i klassesamtaler.

På Skole A er det åpenbart et problem at jenter ikke er deltakende nok i den daglige yringskulturen. De få elevene som er aktive i den klassen er alle gutter. Mona bekrefter at det er *ingen* jenter i den klassen som frivillig rekker opp hånda. Dette er et problem Mona kjenner på kroppen. Å høre om den fremragende dramatiseringen som fire jenter gjennomførte med kun Mona som tilhører, er trist (se 4.3.3). Vi får håpe Mona kan overbevise jentene om at verden er klar som *adressat* i en nær fremtid. Da den observerte tavleundervisningen på Skole

A var relativt monologisk, kom ikke denne problemstillingen frem før vi fikk snakket sammen.

På Skole B er den observerte timen full av aktivitet med svært mange elever involverte. Likevel er det kun omtrent halvparten av elevene som aktivt ber om ordet etter at de har rukket opp hånda. Det er også en tendens til at tre-fire elever dominerer diskursen. Nina evner dog å få med seg elever som ikke rekker opp hånda, men at *håndsopprekking* er en del av diskurskulturen, er det liten tvil om. I intervjuene etterpå, bekreftes det også her at «guttene rekker opp hånda mest» og at «jentene er veldig nervøse eller sjenerte», som elev Espen uttrykker det. Begge jentene sier at «de er redd for å si noe/ta feil». Igjen kan Williams fokus trekkes frem: Grunnlaget for å gå på skolen bør være at man ikke alltid trenger å vite alt.

Da jeg spør Nina rett ut om hun gir elevene karakterer etter hvor aktive de er, sier hun at det kan hun ikke, «det er nesten som å gi etter personlighet. Fordi det er noen som av personlighet [...] ikke liker å være aktive» (se 4.6.4 for full transkripsjon). Dette er en posisjon Himmele og Himmele (2009) muligens vil utfordre. De innfører begrepet *poorly channeled empathy*, oversatt av Fjørtoft til «malplassert empati» (Fjørtoft, 2014, s. 234), som beskriver hvordan lærere kan gjøre elever en bjørnetjeneste ved å vegre seg for å stille noen elever «vanskelige» spørsmål – en ønsker å unngå at elevene settes i en antatt forlegenhet. Himmele og Himmele anvender denne termen i forbindelse med opplæring av minoritetsspråklige elever i den engelske skolen (Himmele og Himmele, 2009, s. 86-87). Jeg mener dette er overførbart til *den beskjedne* eller *introverte* eleven: Med nok trening, vil også denne elevtypen mestre å delta i diskursen – og tilbake til utgangspunktet om *spesifisitet* – de må få trening – og den treningen bør skje *i det daglige arbeidet!* Denne studiens funn gir indikasjoner på at *jentene* i større grad bør løftes frem av læreren for å bli en mer aktiv part i klasserommets offentlighet. Når *alle* bevisst løftes frem av læreren, vil elevens kjønn være irrelevant med hensyn til deltakelsesmønster.

6.3.2 Om håndsopprekking og de aktive

I artikkelen «Håndsoprækning var et tryllemiddel» skriver Mikkel Kamp om håndsopprekkingens historie i nabolandet Danmark. Teksten er basert på intervjuer med professorene Ning de Coninck-Smith og Harry Haue. Kamp skriver:

I 1903 var Ernst Kaper, der senere blev rektor på Ordrup Gymnasium, fremsynet og kontroversiel, da han importerede klassesamtalen fra Sverige. Han var foregangsmand for at afskaffe overhøringen af elever og erstatte den med, at eleverne frivilligt kunne

række hånden op, hvis de kendte svaret. Den nye metode skapte debat og blev kritiseret for at sænke fagligheden og for at være en udenlandsk løsning, der ikke passede til danske forhold. (Kamp, 2016, s. 30)

Metoden kom altså til Danmark i 1903 fra nabo Sverige. På denne tiden var Norge i union med Sverige, og det er derfor å anta at vi opplevde de samme pedagogiske tendensene her hjemme. Uansett er artikkelen interessant i den forstand at da håndopprekkingsmetodikken kom til Danmark, var den kontroversiell og pedagogisk nytenkende. Den skulle erstatte den tradisjonelle *overhøringen* av enkeltelever og bidra til utvikling av selvstendig tenkning hos elevene. I boken «Den daglige Undervisnings Form», forfattet av Kaper i 1903, skriver han:

Den organiserte klasseundervisning beror på eet eneste kunstgreb. Læreren stiller først sit spørsmål, gør derpå en pause, under hvilken alle de elever, der kan besvare spørgsmålet ”markéer”, efterhånden som de når resultat....Spørgsmålet er således rettet til hele klassen, alle eleverne uden undtagelse må overveje sagen...og hver enkelt kan risikere at blive klassens talsmand ved at måtte besvare spørgsmålet, (Kaper, 1903, sitert i Kamp, 2016, s. 31)

I overkant av ett hundre år senere, kan vi med Dylan Wiliam sitt utgangspunkt si at pendelen kanskje er i ferd med å snu. Bakgrunnen for å forby *håndopprekking* i klasserommet i dag, handler om at når læreren overlater ansvaret til elevene å være aktive eller ikke, øker prestasjonskløften mellom de elevene som velger å være aktive – og de som helst vil holde seg under radaren. Wiliam påpeker at de aktive blir klokere, mens de som avstår fra å engasjere seg, mister muligheten til å øke sin kompetanse. Han viser blant annet til *Matteus-effekten* for å grunngi dette valget: Lærere som kun er i en diskurs med de samme aktive elevene kontinuerlig, forbedrer deres kompetanse og overlater i prinsippet de andre til seg selv. Når de samme elevene som stadig rekker opp hånda får lov til å verbalisere sin kunnskap, blir de faktisk smartere. Forskning har også vist, i ytterste konsekvens, at noen elever heller ikke går av veien for å avbryte medelever. Dette er altså de elevene som Erickson kaller for *turn sharks* (1996, s. 38).

At et mindretall av elevene er *de aktive* i klassen, korresponderer relativt godt med de funnene som er gjort i denne studien: På Skole A snakker elevene om 5-7 elever som dominerer diskursen, læreren nevner 3-5 elever. På Skole B er bildet noe annerledes: Her sier elevene at 60-80 % av elevene er aktive, noe Nina underforstått kan bekrefte siden det kun er noen få elever (3-4) som ikke våger å ytre seg i plenum. Observasjonen på Skole B ser likevel en

tendens til at det er 3-4 elever som svært hyppig er oppe med hånden. Dette harmonerer også i sum ganske godt med funnene i Aukrust (2003) der noen få elever har en tendens til å ha mer taletid/en hyppigere talefrekvens enn andre.

Vi kan se likhetstrekk mellom Williams tenkning rundt *Matteus-effekten* og det fenomenet som Gee kaller *early borrowing*. Ved «early borrowing» er det foreldrenes primærdiskurs som underforstått forbereder barna på suksess senere i livet når barna etter hvert skal forflytte seg ut av hjemmet og over i sekundærdiskursen (blant annet skolen). Disse barna får naturlig nok mye oppmerksomhet. Denne oppmerksomheten er også grunnlaget for Matteus-effekten, men i denne sammenhengen er det altså skolen selv som bidrar til økte forskjeller ved å stadig «dyrke» og aktivisere de «flinke» eller aktive elevene. For barn som kommer fra hjem med en begrenset primærdiskurs, er det helt avgjørende at lærere forstår hvor viktig det er å få med seg også dem på den «dansen» Gee snakker om (se kapittel 2.5) Skolen er barnas viktigste sekundærdiskurs – en arena der læring og utvikling, både sosialt og faglig, skal skje.

I klassens diskusjoner og refleksjoner foregår det reelle språkhandlinger i en offentlighet som representerer en mulighet til å være deltaker i seriøse samhandlingssituasjoner. Ikke alle unge mennesker har tilgang til en slik offentlighet andre steder enn på skolen. Her ligger et unikt danningspotensial. (Aase, 2005a, s.75)

William opplever i sin forskning at det å kutte ut håndsopprekking og ty til andre metoder som engasjerer alle, endrer klassedynamikken. Elever med opprinnelig lite selvtillit blomstrer, mens de «flinke» opplever dette som truende. Dysthe skriver:

Sentrale aspekter ved den bakhtinske dialogen er *respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tenkeredskap, men samtidig beholde respekten for sitt eget ord*. Det siste er verdt å merke seg fordi elever med lite selvtillit lett tenker at alle andre som ytrer seg, har mer å fare med enn de selv. (2012, s. 61)

William er ikke den første som problematiserer *håndsopprekking*. I Utdanningsnytt kan vi lese en artikkel basert på forskning fra professor Kimberly Berens med tittelen: «Å rekke opp hånda er en tragisk ineffektiv tradisjon» (Mejlbo, 2020). Berens siteres i artikkelen:

“Det må bli slutt på å rekke opp hånda i klasserommet. Det er en tragisk ineffektiv tradisjon og forskning viser at aktiv, verbal deltakelse er mye mer effektivt.” [...] Hun forteller videre at det ofte er de flinkeste elevene som rekker opp hånda, og at det er

disse som oftest deltar i diskusjoner i klassen. [...] “Det er elevene som sliter mest som er de som rekker opp hånda minst. Ved å sørge for at hele klassen svarer, sørger læreren for at hver elev aktivt engasjerer seg i timen, svarer på spørsmål og får tilbakemeldinger på sine svar.” (Berens, sitert og referert i Mejlbo, 2020)

6.3.3 Autoritær praksis?

Ord som «forby» i forbindelse med *håndsopprekking*, eller en regel om *no hands up*, er blitt fremlagt i denne oppgaven i forbindelse med Williams didaktiske tilnærming for å aktivisere alle. Vi vet også av funnene i denne studien at mange elever kvier seg for å delta i klasserommet. Det spørsmålet som lurer litt i bakgrunnen, er derfor om Williams metoder er for autoritære? Bildet er ikke svart-hvitt.

Wiliam sier at dersom overgangen til *ingen håndsopprekking* blir for stor, kan for eksempel hvert tredje spørsmål til klassen baseres på «vanlig» håndsopprekking. Han anbefaler også samtaler i par eller i større grupper som en innledning til helklassesdiskusjon. Er det for eksempel en elev som «ikke vet», kan han få lov til å «ringe en venn» (Wiliam, 2011/2013, s. 98-100). Å stille spørsmål ved å rekke opp hånda, er også noe som det bør åpnes opp for – både faglige og andre praktiske spørsmål (tenk hvis man for eksempel ikke får lov til å gå på do!) Her må igjen læreren kjenne på når «nok er nok» med tanke på enkeltelevers aktivitetsnivå. Nina er inne på dette da jeg spør hva hun gjør med elever som ønsker å ytre seg hele tiden. Hun kan altså si følgende til en veldig aktiv elev: «Nå har du sagt for mye, nå får ikke du lov til å si noe mer!» (Se 4.6.3 for hele transkripsjonen av dette partiet). Nina imiterer her en samtale med en elev som tar mye plass og som hun allerede *vet* har mye kunnskap om det emnet de snakker om.

Williams utgangspunkt er at klasserommiljøer som er preget av et sterkt elevengasjement, har en positiv effekt på elevprestasjonene (Wiliam, 2011/13, s. 96). På bakgrunn av negative effekter av en eventuell Matteus-effekt, ønsker han å gi alle like muligheter med hensyn til å utvikle seg og lære mer. De elevene som får verbalisere kunnskapen sin til stadighet, blir smartere. Sett i det lyset, er metoden mer demokratisk, mer solidarisk i sitt vesen enn eventuelle tanker om autoritær.

Selvfølgelig skal lærere også ta hensyn til den enkelte elev sin personlighet. Noen kan «presses» mer enn andre. Vi er alle forskjellige. Men evner læreren å skape en grunnleggende følelse av trygghet i klasserommet der det er rom for å «tenke høyt» og «ta feil», vil også de

beskjedne i større grad komme på banen. Dette er noe Wiliam sin forskning viser. Himmele og Himmele sin empiri om *malplassert empati* kan fort gjøre mange elever en bjørnetjeneste.

For å få til de metodiske forslagene som Wiliam presenterer, kan man heller si at det kreves fra læreren at han er en didaktisk autoritet som evner å få med seg alle i «dansen». Og igjen er det dialogen som er både middel og mål på en og samme gang. Jon Smidt uttrykker det slik i forordet til boka *Klasseledelse*:

Noe av det jeg liker best med Bakhtins tenkning, er at han ser oss alle, både elever og lærere, som aktive deltakere i en uendelig og ufullendt historie. Våre ord, sier Bakhtin, er befolket av andres stemmer. Like fullt blir de våre når vi tar dem i vår munn. Slik skapes historien og historiene – slik skapes *betydningen* – både i klasserommet og utenfor, **og læreren står midt i skapelsesprosessen** [min utheving]. (Pettersen & Postholm, 2004, s. 9)

6.4 Karaktersetting og vurdering

At de undervisningsmetodene læreren velger skal kunne påvirke karaktersetting og vurdering, er kan hende en fjern tanke. For å forstå hvordan dette kan henge sammen, skal vi se hva deltakerne i denne studien sier om saken.

Det åpenbare er spørsmålet om høy grad av aktivitet fra eleven, *kan* medføre at man vippes opp. I hvor stor grad dette påvirker, er elevene usikre på, men at det *kan* ha en positiv effekt, er alle enige om. Lærerne derimot, mener at høy aktivitet ikke medfører bedre karakterer. Mona på skole A sier, da hun reflekterer mer over dette spørsmålet, at de som stadig er aktive og er med på drøftinger og samtaler, vil kunne få en bonus for det når vurderingsgrunnlaget skal oppsummeres ved avslutningen av hvert semester.

Begge lærerne sier at det er de forberedte muntlige aktivitetene som styrer karakteren i størst grad i norsk muntlig. Begge begrunner dette blant annet med krav til dokumentasjon, at man må ha noe konkret å vise til dersom det skulle komme en klage. Problemet med denne posisjonen er at i det øyeblikket du sier at det kun er de forberedte aktivitetene som *betyr noe*, for eksempel en fagsamtale eller en presentasjon, så sier du samtidig at det som skjer i *den daglige undervisningen ikke* betyr noe. Dermed skapes det et klasserom der elevene selv kan velge om de vil delta i dialogen eller ikke – de kan melde seg ut av *det daglige arbeidet*, de trenger ikke å være aktive – det har ingen betydning for karakteren. De vet at de skal

«vurderes» på et senere tidspunkt når den kommende fagsamtalen finner sted. Vi skaper da et miljø hvor karakterer baseres på det som kan betraktes som små mini-eksamener der *alt* står og faller på den prestasjonen du gjør akkurat der og da. Det kan være en forklaring på at presentasjoner, fagsamtaler og andre prøvesituasjoner skaper hjertebank og nervøsitet hos elevene – de vet at karakteren utelukkende bestemmes på bakgrunn av disse enkeltstående vurderingssituasjonene. Vi legger med denne modellen opp til et mulig skippertaksregime der det er belønningen (i form av en karakter) som er det viktigste, og ikke selve prosessen med læring i fokus. Utdanningsdirektoratet publiserte en artikkel om dette i 2016 der de forklarer forskjellen mellom en «kultur for belønning» og en «kultur for måloppnåelse». I artikkelen blir Black og Wiliam kreditert for beskrivelsen av de to ulike *kulturene*.

Kultur for belønning: Denne læringskulturen er preget av mye bruk av belønning som stjerner, smilefjes, karakterer og rangering. Da kan fokuset på resultater og karakterer noen ganger overskygge fokuset på elevenes læringsbehov. Belønning er her et viktig virkemiddel for læring og sees som en del av undervisningen. I slike klasser bruker gjerne elevene mye tid og energi på å lete etter riktige svar, noe som kan føre til engstelse for å mislykkes. [...] I en slik kultur vil de flinke elevene gjøre det bra, mens antallet elever med svakere resultater kan øke.

Kultur for måloppnåelse: Denne læringskulturen kjennetegnes ved at lærer og elever har større fokus på læring fremfor belønning. Lærer planlegger opplæringen ut fra elevenes læringsbehov slik at elevene i størst mulig grad skal nå målene.

Underveisvurdering er her et viktig virkemiddel for læring og sees som en del av undervisningen. I slike klasser brukes gjerne vurderingsinformasjon som lærer og elever innhenter underveis i opplæringen til å hjelpe elevene til å lære bedre. [...]

Faglige relevante tilbakemeldinger som gis til elevene underveis, vil gi elevene informasjon som de kan bruke til å styre egen læring. (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Som vi ser av det nederste eksempelet rett ovenfor (kultur for måloppnåelse), sier Wiliam at veien til forbedrede elevprestasjoner går via en regelmessig bruk av underveisvurdering («formativ bedömning») minutt for minutt og dag for dag i klasserommet. Metodene han bruker gir en umiddelbar respons til læreren om hvor elevene befinner seg i læringsløpet. Denne kunnskapen kan så læreren bruke til å bestemme læringsprosessen videre. At han også mener at det er vesentlig i seg selv at alle elever får muligheten til å bli aktivisert og engasjert, er noe jeg har drøftet ovenfor. Poenget med *vurdering* blir dermed å etablere en didaktisk tenkning som hele tiden forsøker å avdekke hvor elevene er i læringsprosessen. Wiliam sier at

vurdering er broen mellom undervisning og læring – for å vite hvilken retning undervisningen skal ta, må vi vurdere hva barna har lært underveis – vurdering er ikke endestasjonen som skal måle alt du har lært. Med andre ord kan vi si at all undervisning er vurdering – du kommer ikke unna å vurdere en elev (et menneske) i en kommunikativ kontekst. Du bør vurdere elevene underveis i *daglig undervisning* konstant i din interaksjon med dem. Altfor mange lærere tenker på «vurdering» som en prøve/test eller noe som skal karaktersettes. «Å ha en vurdering» er et utsagn som derfor vil være problematisk i det læringsperspektivet som fremlegges. Da læreren på Skole B sier at «jeg har mange muntlige oppgaver [på engelsk], vi har mye **både med vurdering og uten vurdering** [min utheving]», er dette også en uttalelse som bør diskuteres. Inspirert av Wiliam, vil jeg foreslå følgende definisjon: *Vurdering gjør du som lærer i din daglige omgang med elevene i din søken etter å forbedre elevenes kompetansenivå.*

Konsekvensen av dette vurderingssynet (jf. min definisjon ovenfor), er at du som pedagog er nødt til å engasjere deg i hva alle elevene har lært og lærer til enhver tid. Det holder ikke å vente til «vurderingen» skal skje. En annen konsekvens er at når læreren i større grad evner å vurdere elevene underveis i læringsprosessen, vil de forberedte muntlig aktivitetene spille en mindre fremtredende rolle med hensyn til karaktersetting. Som regel vil for eksempel en eventuell fagsamtale ofte være en bekreftelse på det du som lærer allerede vet fra før om den eleven.

Den nye regelverkstolkningen fra Utdanningsdirektoratet med hensyn til hva som er underveisvurdering/vurdering, mener jeg deler dette synet:

[...] underveisvurdering skal være en integrert og kontinuerlig del av opplæringen i fag, og ikke bare skje gjennom testing eller situasjoner som er isolert fra daglig undervisning. [...] Den nye formuleringen tydeliggjør at elevene og lærlingene skal få vurdering, eller vurderer eget arbeid, der det er naturlig i opplæringen, uten at det nødvendigvis er planlagt eller skjer med faste og avtalte mellomrom.

(Utdanningsdirektoratet, 2020b) (Mer om dette, se kapittel 5.3.2)

Som Wiliam er inne på, og som nevnt tidligere, kan det være et kultursjokk for elevene å endre en praksis de er vokst opp med i skolen. Derfor er det viktig at læreren forklarer, forbereder og bevisstgjør elevene på den nye praksisen, man må inngå en felles «kontrakt». Det bør etableres en felles forståelse om at *den daglige undervisningen* har betydning for den endelige karakteren. Med de metodiske grepene til Wiliam, med en ny bevissthet rundt

didaktikken, vil Nina forhåpentligvis få et annet syn på «de der klasseromstimene uten karakterer». Det skal bemerkes at hun verdsetter disse timene, og anser dem som et viktig ledd i treningen. Det «nye», slik Wiliam legger for dagen, er at disse treningsarenaene der det *daglige arbeidet* foregår, også er en vesentlig og helt naturlig del av vurderingen.

6.5 Kulturforskjeller i fagene

Fagene kan lære av hverandre i arbeidet med å utvikle den muntlige kompetansen hos elevene. Alle fag har et felles oppdrag i å jobbe med muntlighet som en grunnleggende ferdighet. Læreplanens overordnede målsetninger, konfirmerer ettertrykkelig at «demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet». Det gjelder også her i «det daglige arbeidet».

Møtet med Nina på Skole B var interessant i den forstand at hun gjennom dette prosjektet begynte å reflektere over hvordan de muntlige praksisene i sine fag, engelsk og norsk, var forskjellige: «Jeg tar det som en selvfølge at *selvfølgelig kan vi norsk - det er jo ikke selvfølgelig!*» Å reflektere over egen praksis, og samarbeide på tvers av fagdisiplinene, kan være en styrke i arbeidet med å utvikle muntlige ferdigheter.

Mona på Skole A sier at hun opplever samfunnsfag som et mer muntlig fag enn norsk. Temaene i samfunnsfag fenger mer, og maner til flere diskusjoner, sier hun. Her gjelder det å være kreativ og tenke tverrfaglighet. I læreplanen for norsk står det ikke noe annet i kompetansemålene enn at «mål for opplæringen er at elevene skal kunne argumentere saklig i diskusjoner». Temaene som velges, er opp til læreren og elevene. Å være både norsk- og samfunnsfaglærer i samme klasse, må være en drøm i så måte – muligheten for å fordype seg i et tverrfaglig prosjekt er høyst til stede.

Det er kanskje mer interessant å snakke om «kulturlikhetene» i dagens skole der de tverrfaglige temaene skal kretse mer eller mindre rundt alle fag. Mulighetene i så måte er noe alle skoler, lærere og elever bør omfavne. Et større tverrfaglig prosjekt som ble gjennomført på min skole i inneværende skoleår, *Klimatoppmøte i skolen* er en slik tverrfaglig mulighet som vil tangere utallige kompetansemål i *Fagfornyelsen* i flere fag på en og samme gang (Teknisk-naturvitenskapelig forening, 2020). Det er også et prosjekt som treffer blink på alle de tverrfaglige temaene, samt svært mye av tankegodset i den overordnede delen. Det ble en formidabel suksess. Men forut for selve *happeningen* med debatt på klimatoppmøtet, måtte de

ulike fagene forberede elevene på denne dagen. I norskfaget ble debatten satt i fokus. Samfunnsfag og naturfag hadde sine egne forberedelser. Med andre ord ble de grunnleggende forberedelsene gjennomført i *det daglige arbeidet*. *Tverrfaglighetens* utgangspunkt startet i de ulike klassenes egne klasserom for så å kulminere i en stor felles debatt for hele trinnet. Det viser igjen viktigheten av å ikke miste fokus på hvilke didaktiske prosesser vi velger å bruke i *daglig undervisning* i klasserommet – det er der størstedelen av læringen foregår.

I dokumentanalysen ble også slektskapet mellom flere fag belyst på bakgrunn av den overordnede delen i fagene. Det gjelder norsk, engelsk, grunnleggende norsk for språklige minoriteter, musikk, samfunnsfag og KRLE (se 5.3.1). Her vil det være rom for mye samarbeid på tvers av fagene dersom det er ønskelig.

7.0 Konklusjon

Deltakerne i denne studien, elever og lærere, har velvillig gitt sine refleksjoner omkring det store feltet *mundlighet* i norsk skole. Bruken av triangulering som metode, viste seg å komme til nytte. Flere av de temaene og funnene som denne oppgaven analyserer og diskuterer, ville ikke blitt belyst dersom for eksempel *kun* observasjon eller *kun* intervju ble gjennomført – disse to kvalitative tilnærmingene utfylte hverandre på en god måte slik intensjonen var. Dokumentanalysen har også bidratt til totalbildet av de konklusjoner som nå skal presenteres.

Ledestjernen i arbeidet med å utvikle den muntlige kompetansen, er norskfaget. Dette står svart på hvitt i læreplanen for norsk ved muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet: «Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Den litterære samtalen eller fagsamtalen virker å ha etablert seg på norske skoler. Det debatteres og diskuteres, det lages podkaster og det gjennomføres presentasjoner og rollespill. Lærerne virker å kjenne sitt oppdrag med å danne gode verdensborgere, ikke bare gode nordmenn. I møter med andre menneskers skjebner og drømmer via skjønnlitteraturen, er det norskfaget som kan vise vei for å utvikle empati og perspektiv hos den kommende generasjonen. Arbeid i skolen med demokratisk medborgerskap og dannelse er kan hende viktigere enn noen gang: Vi lever i en tid der endringer skjer raskt hvor blant annet sosiale medier stadig utfordrer og påvirker oss med hensyn til forståelse, viten og kommunikasjon.

Williams utgangspunkt er at aktive og engasjerte elever lærer mer. Kunnskap og utdanning er viktig for elevenes fremtid. I kapittel 2.7 refererer jeg til forskning i Sverige og USA som

indikerer at gode karakterer og høy utdanning kan føre til bedre liv og bedre helse. Nylig kom en studie her i Norge som tar for seg interessante aspekter ved utdanning og fremtidig lønn. I denne rapporten fra NIFU kan blant annet forskerne vise til at det er en «tydelig sammenheng mellom lave karakterer fra tiende klasse og det å slutte i videregående opplæring» (Markussen et al., 2020, s. 54). I tillegg står følgende om pensjonsgivende inntekt ved 30 års alder: «[...] de som ikke hadde fullført videregående opplæring [...] hadde lavest inntekt, og aller lavest inntekt hadde de med den aller laveste kompetansen, gjennomført grunnskole» (s. 115). En høyere utdanning gir altså bedre lønn. En av hovedkonklusjonene er at det fremdeles er foreldrenes utdanningsnivå som er den mest avgjørende faktoren for elevenes suksess i skole og arbeidsliv:

[...] roten til alt godt og vondt er de unges bakgrunnsforhold. Det som er helt avgjørende og som legger sterke føringer for hvordan det går i utdanning og arbeid er det hjemmet man kommer fra, i våre analyser representert ved foreldrenes utdanning og posisjon i arbeidslivet [...] Sterkest betydning, når vi tar hensyn til alle direkte og indirekte påvirkninger vi har identifisert, hadde foreldrenes utdanning. (Markussen et al., 2020, s. 140)

Dette kan bekreftes med tall fra Statistisk sentralbyrå fra det foregående året. Uten unntak, i alle fag på ungdomstrinnet, er det dine foreldres utdanningsnivå (primærdiskursen) som avgjør hvor godt du mestrer skolen (sekundærdiskursen) med hensyn til karakternivå (Statistisk sentralbyrå, 2020, se *Tabell 2*). Her er Gees tanker om diskurser og *early borrowing* interessante. Er det slik at skolen ikke makter å demme opp for de forskjellige alle disse tallene åpenbarer? At dette er noe forskning kan undersøke nærmere, er noe jeg kan anbefale. Som lærere kan vi uansett ikke legge fra oss ambisjonene om å motivere og engasjere elever til å gjøre det best mulig på skolen. De didaktiske valgene en lærer foretar seg, mener Wiliam kan ha en direkte innvirkning på alt dette.

Vi har fått et innblikk i lærernes didaktiske verktøykasse – med perspektiver og forslag både fra elever og lærere. Det er mange metoder og strategier som benyttes i det arbeidet som gjøres med å utvikle elevenes muntlige kompetanse. Funn fra denne studien, kan indikere at fokuset på å involvere samtlige i *det daglige arbeidet*, bør ytterligere forsterkes. Flere av aktivitetene som foreslås for å få med alle, bærer preg av å være en lek i en eller annen form. Wiliams metoder, og Bakhtins dialogisme, legger opp til at en større andel av elevene kan få være deltakende og engasjert i klasserommet – også i arbeid med noe faglig. I tillegg viser feltarbeidet at muntlige prosjekter ofte ender opp i en vurderingssituasjon der elevene blir

målt og rangert med utgangspunkt i kriterieark/målarke/vurderingskriterier. Skolen kan da bli en del av en belønningsorientert kultur som muligens kan føre til høye skuldre hos noen elever. Utfordringen virker å være å få til en progresjon der læringsprosessen er hovedfokuset hvor læreren klarer å vurdere elevene underveis i *det daglige arbeidet*. Sagt på en annen måte bør fokuset i større grad handle om å skape og utvikle *karakterer* fremfor å sette karakterer. Det vil kunne gi positive utslag på karakterene – i dobbel forstand.

I denne didaktiske verktøykassa finner vi også *håndsopprekking*. Håndsopprekking kom som en nyvinning inn i pedagogikken for over hundre år siden – nå er verden en annen. I en tid der demokrati og medborgerskap er bærende elementer i skole og samfunn, bør lærere forsøke å gjøre klasserommene om til en offentlig arena som speiler dette i praksis. At håndsopprekking kan være til hinder for økt elevdeltakelse, har Wiliam gitt oss et innblikk i. Funn fra denne studien, spesielt via intervjuene, har bekreftet den samme tendensen. Det er mye som kan tale for at håndsopprekking i dag fremstår som en *didaktisk anakronisme*: metoden er lite hensiktsmessig med tanke på å utvikle den muntlige kompetansen hos *samtlig(e) elever*. De didaktiske valgene læreren foretar seg, kan være nøkkelen til mer engasjement, mer aktivitet og mer læring. Her vil ytterligere forskning kunne være anbefalt. Og i hvilken grad er utdanningsinstitusjonene opptatt av den kommende generasjonen med lærere sin didaktiske verktøykasse? Det er disse studentene som snart skal stå «midt i skapelsesprosessen» i klasserommet slik Smidt uttrykker det (Pettersen & Postholm, 2004, s. 9) (Se kapittel 6.3.3).

De *beskjedne* elevene har sannsynligvis fått lov til å «være stille» i klassesamtalen i lang tid. Med sosiokulturell teori som bakteppe, vil dialogen og undervisningskunstene sammen bidra til økt læring og aktivitet. Starter lærerne allerede i første klasse med å jobbe for å engasjere og aktivisere alle gjennom dialog og andre all-aktiviserende teknikker, vil de beskjedne elevene forhåpentligvis minke i antall. *Fagfornyelsen* fremhever også dialogen i den *overordnede delen; prinsipper for læring, utvikling og danning*:

Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. (Utdanningsdirektoratet, 2020a) (Se kapittel 5.2.2)

Denne studien har vist at spesielt jentene vegrer seg mot å ytre seg i klasserommet. En viss bekymring på jentenes vegne må derfor uttrykkes i denne sammenhengen. Det er noe videre forskning har all mulig grunn til å undersøke nærmere.

Som en egen liten uformell (og høyst lite vitenskapelig!) «tilleggsstudie» i de fem årene jeg har arbeidet med dette prosjektet, har jeg snakket med mange mennesker omkring hva masteroppgaven min går ut på. Jeg har prøvd å forklare etter beste evne, men jeg har alltid stilt følgende spørsmål tilbake: «Kan du huske noen gang fra din egen skolegang et klasserom der håndsopprekking *ikke* ble brukt som metode for å få elevene i tale?» Til dags dato er alle svarene: «Nei, det kan jeg ikke huske.» Ingen jeg foreløpig har møtt, i alle mulige aldersgrupper, har en erindring om noe annet enn at håndsopprekking er og var en naturlig del av skolehverdagen.

Eleven Marie (15) i norsk skole skal få avrunde. I et leserinnlegg i Aftenpostens *SiD* med tittelen *Hvorfor skal man få karakter for aktivitet i timen?* skriver hun: «Det er noen som blir trukket i karakter for ikke å rekke opp hånden i timen. Lærerne begrunner det med at du skal være mer aktiv» (Garsjø, 2020). Det minner meg om det spørsmålet jeg fikk av en foresatt en høstdag i 2015: «Setter dere karakterer etter hvor ofte elevene rekker opp hånda?»

Litteraturliste

- Aksnes, L.M. (2007). Tid for tale – munnleg norsk i skolen. Cappelen Akademisk.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: Genomförande, tolkning och reflexivitet*. (S.-E. Torhell, Overs.) Författaren och Liber AB. (Opprinnelig utgitt 2011)
- Andersen, Ø. (1995). I retorikkens hage. Universitetsforlaget.
- Andersson, M. (Produsent). (2013). *Lärandets idéhistoria. Dylan William om lärandets vitala verktyg. Avsnitt 7 av 7*. Sveriges Utbildningsradio AB, UR Skola.
<https://urplay.se/program/183747-larandets-idehistoria-dylan-wiliam-om-larandets-vitala-verktyg>
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I Klette, K. (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 77-110). Pedagogisk forskningsinstitutt/Unipub.
- Bakhtin, M. (2005) *Spørsmålet om talegenrane* (R.T. Slaatelid, Overs.) Kopinor Pensum. (Opprinnelig utgitt 1979: *Estetika slovesnogo tvortsjestvo*, s. 237-280)
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (Emerson, C. (Red.), Overs.). *Theory and history of literature, vol. 8*. University of Minnesota Press. (Opprinnelig utgitt 1929).
- Bakken, J. (2009). Retorikk i skolen. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & Stray, J. H. (2012). Demokratisk medborgerskap – hva handler boka om? I Berge, K. L. & Stray, J. H. (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 9-14). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skrive og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79-101). Fagbokforlaget.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1993). Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse. (B. N. Kvalsvik, Overs.). Det Norske Samlaget. (Opprinnelig utgitt 1991)
- Broadly, D. & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi. I Thuen, H. & Vaage S. (Red.), *Oppdragelse til det moderne* (s. 181-197). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Fenner, A.-B., Aase, L. (2005). Innledning. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*, (s. 11-13). Fagbokforlaget.

- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I Dysthe O. (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 91-105). Abstrakt.
- Cazden, C. B. (2001). Classroom discourse. *The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 1-15). Sage.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L., *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. (s. 45-80). Fagbokforlaget.
- Engelstad, F. (2003). Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene. I Ruyter, K. W. (Red.), *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 215-241). Gyldendal Akademisk.
- Erickson, F. (1996). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. I Hicks, D. (Red.), *Discourse, learning and schooling* (s. 29-62). Cambridge.
- Forskrift til opplæringslova (2020). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring II. Underevgsvurdering. § 3-10. Underevgsvurdering i fag*. Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-2#§3-10
- Fjørtoft, H. (2014). Norskdidaktikk. Fagbokforlaget.
- Garsjø, M. (2020, 12. februar). Hvorfor skal man få karakter for aktivitet i timen? *Aftenposten, SiD*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/g7O56q/hvorfor-skal-man-faa-karakter-for-aktivitet-i-timen-marie-garsjoe>
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Third Edition. Routledge.
- Himmele, P. & Himmele, W. (2009). *The Language-rich Classroom: A research-Based Framework for Teaching English Language Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development/Alexandria, VA.
- Igland, M.-A. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe O. (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s.107-127). Abstrakt.
- Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Kamp, M. (2016). Håndoprækning var et tryllemiddel. *Magasinet Gymnasieforskning* (09) 2016, (s. 30-32).
https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2016/11/GF09_210x297_F2_s30-32.pdf
- Kjeldsen, J. E. (2014). Hva er retorikk. Universitetsforlaget.
- Kjelstadli, K. (1996). Habitusser og andre troll – på sporet av vår egen underjordiske: En kommentar til Pierre Bourdieus begrep om habitus. *Dugnad 3, 1996, Volum 22*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner. Novus.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (1999). Innledning. I Lægreid, S. & Skorgen, T. (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 7-32). Spartacus/Scandinavian Academic Press.
- Markussen, E., Daus, S. & Hovdhaugen, E. (2020). *Fra 16 til 30: Om utdanning, jobb og inntekt for 9341 unge fra Østlandet, 14 år etter at de gikk ut av tiende klasse i 2002*. Rapport 2020:2. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2675748>
- McNamee, M. (2002). Introduction: Whose ethics, which research? I McNamee, M. & Bridges, D. (Red.), *The ethics of educational research* (s. 1-21). Blackwell.
- Mejlbo, K. (Ansvarlig redaktør) (2020, 29. oktober). – Å rekke opp hånda er en tragisk ineffektiv tradisjon. *Utdanningsnytt. Redaksjonen*.
<https://www.utdanningsnytt.no/klasserommet-laererrollen-pedagogikk/a-rekke-opp-handa-er-en-tragisk-ineffektiv-tradisjon/229384>
- Nasjonal Digital Læringsarena (NDLA) (u.å.) Treningsprinsipper. Spesifisitet – du blir god på det du trener på.
<https://ndla.no/nb/subject:26/topic:89f902cb-98f4-4acc-be79-d3e2f40a8bf1/topic:b1e69bba-c409-4a7c-8ef6-9a2bacdc4e23/resource:6a67b9fa-805e-4162-a18b-0cec9e0220bc?filters=urn:filter:ca607ca1-4dd0-4bbd-954f-67461f4b96fc>
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Penne, S. (2001). Norsk som identitetsfag. Universitetsforlaget.
- Petterson, T. & Postholm, M. B. (2004). Forord. I Petterson, T. & Postholm, M. B. (Red.), *Klasseledelse* (s. 7-9). Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B, & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Redaksjonen for norsk APA-stil. (2020). *Norsk APA-maual: En nasjonal standard for norskspråklig APA-stil basert på APA 7th* (Versjon 1.4). Unit.
<https://www.unit.no/tjenester/norsk-apa-referansestil>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Ruyter, K. W. (2003). *Forskningsetikkens spede begynnelse og tilblivelse: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. I Ruyter, K. W. (Red.), *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 17-38). Gyldendal Akademisk.
- Sommervold, T. (2011). *Læreren og den litterære samtalen: Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet*. *Norsk læreren, 2011* (4), s. 32-41.
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly, Fall 1986, XXI/4*, (s. 360-407).
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Gjennomsnittlige grunnskolepoeng og standpunkt karakterer i utvalgte fag, etter kjønn og foreldres utdanningsnivå*. (Se *Tabell 2* for flere fag).
<https://www.ssb.no/kargrs>
- Steinfeld T. & Ullström S.-O. (2012). *Litteraturredidaktikk*. I P.T. Andersen, T. Norheim & G. Mose (Red.), *Litterær analyse: En innføring* (s. 226-241). Pax.
- Teknisk-naturvitenskapelig forening (Tekna) (2020). *Klimatoppmøte i skolen: Et rollespill om klima*. <https://www.tekna.no/klimatoppmote>
- Universitetet i Bergen & Språkrådet (2009). *Bokmålsordboka. Nynorskordboka*.
<https://ordbok.uib.no/>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 2. mars). *Skap et læringsmiljø med rom for å prøve og feile*. *Artikkel*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Rapport: Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*.
https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn_forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Regelverkstolkingar frå Udir, 2020*.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/ii.-undervisvurdering/#-3-10-undervisvurdering>

- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. (B. Önnarfält, Overs.). Studentlitteratur. (Opprinnelig utgitt 2011)
- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*, (s. 69-83). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*, (s. 15-27). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (red.), *Kunnskap i skolen*, (s. 163-179). Tapir Akademisk.

[Vedlegg 1] **Kan eleven delta i forskningsprosjektet?**

Arbeidstittel: Hvordan jobbes det for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i norske klasserom?

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om ditt barn (eleven) kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere jobber med muntlighet i norsk skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Dette er en masteroppgave som har til hensikt å undersøke forhold knyttet til *muntlighet i klasserommet* med utgangspunkt i faget norsk. Fokuset er rettet mot ungdomstrinnet, 8.-10. trinn.

Problemstillingen lyder som følger: Hvilke refleksjoner gjør lærere og elever seg i arbeidet med å utvikle den muntlige kompetansen hos elevene?

Oppgaven er en masteroppgave ved studiet «Master i kultur- og språkfagenes didaktikk» med fordypning i faget norsk ved Høgskolen i Innlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet, ved veileder Marte Monsen. Student/forsker er Per Henrik Gusrud (se nederst for kontaktinformasjon).

Hvorfor får eleven spørsmål om å delta?

Via elevenes lærer har eleven blitt spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Etter å ha observert læreren og klassen i en «vanlig» undervisningstime, ønsker jeg å intervjuer fire elever fra klassen, gjerne to fra hvert kjønn. Denne samtalen varer i ca. 20-30 min. og vil bli tatt opp på lydopptaker slik at intervjuer kan være mest mulig til stede i samtalen, og for å forsikre oss om at detaljer og innspill blir referert til på en mest mulig objektiv måte i etterkant.

Dersom foresatte ønsker å se intervjuguiden (spørsmålene som er utgangspunkt for intervjuet), er det bare å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

All informasjon og data som eleven bidrar med i denne masteren, vil være anonymisert i den ferdige masteren. Det vil ikke være mulig å koble informasjon til eleven, skolen eller annet.

Elevenes personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

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

forskeren, og eventuelt veileder, som i prosessen frem til ferdig master vil kunne vite hvem eleven er. Elevens egentlige navn vil aldri fremkomme i oppgaven, hverken underveis eller ved ferdig produkt. I masteren vil eleven få et fiktivt navn. Elevens skole eller kommune vil også anonymiseres. Det eneste som vil fremkomme, er at det dreier seg om en skole på Østlandet i Norge. Oppgaven og lydopptak vil oppbevares på en passordbeskyttet PC.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2021. Alle lydopptak vil da også slettes.

Rettigheter

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

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

I denne studien vil ikke elevens navn eller person kunne identifiseres. Alt er anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om eleven?

Vi behandler opplysninger om eleven basert på foresattes samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte dere av deres rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved veileder, førsteamanuensis Marte Monsen, e-post: marte.monsen@inn.no, tlf.: 62 51 72 33.
- Student Per Henrik Gusrud, e-post: per.henrik.gusrud@gmail.com, mob.: 917 55 998.
- Vårt personvernombud: Seniorrådgiver Anne Sofie Lofthus, e-post: anne.lofthus@inn.no, tlf.: 61 28 82 77.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen, 27. november 2020

Marte Monsen
Prosjektansvarlig, veileder

Per Henrik Gusrud
Student

Samtykkeerklæring

Vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet med arbeidstittel *Hvordan jobbes det for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i norske klasserom?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn/elev:

_____ (navn på elev)

kan delta i intervju

Jeg samtykker til at elevens opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

[Vedlegg 2]

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Arbeidstittel: Hvordan jobbes det for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i norske klasserom?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere jobber med muntlighet i norsk skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave som har til hensikt å undersøke forhold knyttet til *muntlighet i klasserommet* med utgangspunkt i faget norsk. Fokuset er rettet mot ungdomstrinnet, 8.-10. trinn.

Problemstillingen lyder som følger: Hvilke refleksjoner gjør lærere og elever seg i arbeidet med å utvikle den muntlige kompetansen hos elevene?

Oppgaven er en masteroppgave ved studiet «Master i kultur- og språkfagenes didaktikk» med fordypning i faget norsk ved Høgskolen i Innlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet, ved veileder Marte Monsen. Student/forsker er Per Henrik Gusrud (se nederst for kontaktinformasjon).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Via en av dine kolleger, har du blitt spurt om å delta. Prosessen er således tilfeldig, noe som også er formålet. Det er et poeng at vi ikke kjenner hverandre fra tidligere slik at forskningen er mest mulig uhildet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ønsket er å observere deg i undervisning i en «vanlig» norsktime. Her vil det ikke foretas lyd- eller videoopptak, kun bli tatt notater. Deretter ønsker jeg å gjennomføre et intervju på ca. 45 minutter der vi samtaler om masterens tema og de observasjoner som er gjort i undervisningen. Intervjuet blir tatt opp på lydopptaker slik at intervjuer kan være mest mulig til stede i samtalen, og for å forsikre oss om at detaljer og innspill blir referert til på en mest mulig objektiv måte i etterkant.

I tillegg ønsker jeg å intervju fire elever fra den klassen som er observert, gjerne to fra hvert kjønn. Denne samtalen varer i ca. 30 min. og vil bli tatt opp på lydopptaker (se eget skriv til foresatte for samtykke).

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.

All informasjon og data som du bidrar med i denne masteren, vil være anonymisert i den ferdige masteren. Det vil ikke være mulig å koble informasjon til deg, din institusjon eller annet.

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 forskeren, og eventuelt veileder, som i prosessen frem til ferdig master vil kunne vite hvem du er. Ditt egentlige navn vil aldri fremkomme i oppgaven, hverken underveis eller ved ferdig produkt. I masteren vil du få et fiktivt navn. Din skole eller kommune vil også anonymiseres. Det eneste som vil fremkomme, er at det dreier seg om en skole på Østlandet i Norge. Oppgaven og lydopptak vil oppbevares på en passordbeskyttet PC.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2021. Alle lydopptak vil da også slettes.

Dine rettigheter

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

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

I denne studien vil ikke ditt navn eller person kunne identifiseres. Alt er anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved veileder, førsteamanuensis Marte Monsen, e-post: marte.monsen@inn.no, tlf.: 62 51 72 33.
- Student Per Henrik Gusrud, e-post: per.henrik.gusrud@gmail.com, mob.: 917 55 998.
- Vårt personvernombud: Seniorrådgiver Anne Sofie Lofthus, e-post: anne.lofthus@inn.no, tlf.: 61 28 82 77.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen, 27. november 2020

Marte Monsen
Prosjektansvarlig, veileder

Per Henrik Gusrud
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet med arbeidstittel *Hvordan jobbes det for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i norske klasserom?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**Intervjuguide til elever, master i kultur- og språkfagenes didaktikk, Per Henrik Gusrud,
Høgskolen i Innlandet**

Ha en mulig referanse til observasjonen gjennom hele intervjuet ...

1. *Er det viktig for dere å utvikle deres muntlige ferdigheter? Hvorfor er det viktig? Får dere muligheten til det på skolen?*
2. *Får alle denne treningen?
Hva hvis man er beskjeden ... må man si noe i klassen da? Hvordan forholder ulike lærere seg til dette?*
3. *Hvordan får dere trent/utviklet deres muntlige ferdigheter i skolen?*
4. *Hvordan får lærerne aktivisert alle? Metoder, eksempler? Hva fungerer?*
5. *Er det mye samtale i klasserommet i deres timer?*
6. *Hva er en god klassesamtale for dere?*
7. *Hvordan setter lærerne karakter på dere i norsk muntlig (eller andre til dels muntlige fag)?*
8. *Benytter lærerne deres seg av håndsopprekking? Har det endret seg gjennom skoleløpet (hvordan var det på barneskolen osv.)?*
9. *Hvem er aktive ved håndsopprekking? (% eller antall?). Er det forskjell på gutter og jenter?*
10. *Føler dere at dere får karakter etter hvor aktive dere er, eller hvor ofte dere rekker opp hånda? Bør det være sånn? Eventuelle endringsforslag ...*
11. *Er det de forberedte muntlige aktivitetene som styrer karakterene i størst grad?*
12. *Ser dere/opplever dere noen forskjeller på muntlighet i andre fag? Andre lærere? Ev. hva? Kulturforskjell i fagene?*

**Intervjuguide til lærer, master i kultur- og språkfagenes didaktikk, Per Henrik Gusrud,
Høgskolen i Innlandet**

Ha en mulig referanse til observasjonen gjennom hele intervjuet ...

1. Hvorfor mener du det er viktig å jobbe med elevenes muntlige ferdigheter?
2. Er det viktig at alle får denne treningen?
Hva hvis du er beskjeden? Aktivisering av alle ... hvordan/hvorfor?
3. Er utvikling av muntlige ferdigheter en del av dannelsesoppdraget til skolen? Hva legger du i "dannelse/danning"?
4. Hvordan forholder utvikling av muntlighet seg i et demokratiseringsperspektiv, jf. det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» i ny læreplan (LK20)?
5. Hvordan får du aktivisert alle? Metoder/tankesett? Ønske om flere metoder?
6. Bruker du klassesamtalen bevisst som undervisningsform? Mindre grupper?
7. Hva legger du i begrepet klassesamtale?
8. Kompetansemål - hvordan måle samtaler/diskusjoner? Karaktersetting?
9. Benytter du deg av håndsopprekking?
10. Hvem er aktive ved håndsopprekking? (% eller antall?). Er det forskjell på gutter og jenter? Gir du karakter etter hvor aktive elever er til å rekke opp hånda? Kan du gjøre det? Bør du gjøre det?
11. Er det de forberedte muntlige aktivitetene som styrer karakterene i størst grad?
12. Hvis lærer i andre fag: Ser du/oplever du noen forskjeller på muntlighet i «det andre faget» og norsk? Ev. hva? Kulturforskjell i fagene?