

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar

Line Johnsgård

Masteroppgave i norsk:

Oral skills as a learning tool

# Muntlighet som verktøy

Lektorutdanning i språkfag 2018

2023

## Sammendrag

Muntlighet har blitt et omdiskutert og svært viktig tema i norskfaget. Målet for de muntlige ferdighetene er at elevene skal være i stand til å takle fremtidens situasjoner, og det ligger dermed et stort ansvar på lærerne for å utvikle elevenes dannelse og muntlig potensiale. Tidligere forskning peker på mangel på struktur, at få elever rekker opp hånda og at det kreves konsekvent jobbing allerede fra førsteklasse for at elevene skal bli mer muntlig aktive.

I denne studien ville jeg vektlegge lærernes evne til å velge undervisningsmetoder og tilpasse undervisningen på en slik måte at flest mulig elever inkluderes i muntlig undervisning i norskfaget. Dermed ble problemstillingen: *Hvordan tenker et utvalg norsklærere å arbeide for at elevene i størst mulig grad skal kunne delta i muntlige læringsaktiviteter, og hvordan tilpasses metodene for enkeltelever?* For å besvare problemstillingen tok jeg kontakt med informanter ved hjelp av en kombinasjon av brevmetode og spørreskjema, med dette fikk jeg tre brev fra informanter som datamateriale. Diskursanalyse ble dermed et viktig verktøy som grunnlag for oppgavens drøfting.

Oppgavens tar et klart didaktisk utgangspunkt der lærerens rolle og elevenes ferdigheter blir sentrale, i tillegg til at sosiokulturell læringsteori blir synliggjort gjennom arbeidet til lærerne. Et sosiologisk perspektiv på oppgaven kom til syne gjennom å inkludere teori som sier noe om inkludering, kapital og habitus, samt verdien av profesjonsfellesskap. På den måten ble det mulig å ta utgangspunkt i informantenes refleksjoner for å drøfte kvaliteten av den muntlige undervisningen.

Drøftingen viser at informantene ser muntlig undervisning som svært viktig, til tross for at det kan være utfordrende å prioritere og drøfte i profesjonsfellesskap. Noen av informantene legger seg også svært tett opp mot Kunnskapsløftet 2020 (LK20) sitt fokus på medbestemmelse og hverdagslige situasjoner. Informantene ser varierte undervisningsmetoder innenfor samtale, presentasjoner og diskusjoner som gode, men ser ut til å vektlegge dannelsespotensialet i samtalen. Gjennom arbeidet vektlegger informantene lærerens evne til å skape trygghet i klasserommet.

## Abstract

Oral proficiency has become a controversial and highly important topic in the Norwegian language subject. The goal for oral skills is for students to be able to handle future situations, and therefore, there is a great responsibility on teachers to develop students' formation and oral potential. Previous research highlights a lack of structure, few students raising their hands, and the need for consistent work starting from first grade for students to become more orally active.

In this study, I aimed to emphasize teachers' ability to choose teaching methods and adapt instruction in such a way that as many students as possible are included in oral learning activities in the Norwegian language subject. Thus, the research question became: *How do a selection of Norwegian language teachers plan to work to ensure that students are able to participate in oral learning activities to the greatest extent possible, and how are the methods adapted for individual students?* To answer this question, I contacted informants using a combination of letter method and questionnaire, which resulted in three letters from informants as data material. Discourse analysis became an important tool as a basis for the discussion.

The discussion takes a clear didactic starting point where the teacher's role and students' skills are central, in addition to socio-cultural learning theory being made visible through the teachers' work. A sociological perspective on the task emerged by including theory that speaks to inclusion, capital and habitus, as well as the value of professional communities. In this way, it was possible to use the informants' reflections as a basis for discussing the quality of oral instruction.

The discussion shows that the informants see oral instruction as highly important, despite the challenges of prioritizing and discussing within professional communities. Some of the informants also closely align to the Knowledge Promotion Reform 2020 (LK20)'s focus on participation and everyday situations. The informants view varied teaching methods within conversation, presentations, and discussions as good, but appear to emphasize the potential for formation in conversation. Through their work, the informants emphasize the teacher's ability to create a safe classroom environment.

## Forord

Etter fem år med mye jobbing, gode samtaler, refleksjoner og skriving er epoken som lektorstudent snart over. Epoken har vært preget av mange spennende, morsomme, interessante, men også slitsomme perioder. Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært tungt, men det har også vært utrolig spennende og lærerikt. Masteroppgaven har gitt meg innblikk i tre læreres refleksjoner rundt deres praksis, og har gitt meg stor motivasjon for å gå inn i læreryrket. Nå når prosessen er over, vil jeg benytte anledningen til å takke alle som har gjort dette mulig.

Først og fremst takk til min veileder Pernille Hansen som har vært positiv og hjulpet meg i riktig retning. Du har gjort prosjektet mulig og vært en god støtte på veien.

Takk til familie, venner og min kjære Sindre som har motivert, lagt til rette og inspirert meg. Margrethe og Joakim fortjener også en stor takk for gjestfriheten i forbindelse med samlinger på Hamar.

Tusen takk til arbeidsgivere som har gitt meg muligheten til å kombinere fulltidsstudier med jobb i periodene jeg har hatt mulighet til å jobbe. Dette har gitt meg stor motivasjon for arbeidet videre.

Tusen takk for uvurderlig hjelp fra Kristine og Marte Maren som har stilt opp med både korrekturlesing og hjelp til å komme videre med oppgaven når det har vært utfordrende. Dere har vært supre!

Jeg setter veldig stor pris på både god hjelp og gode vennskap.

Line Johnsgård

Mo i Rana, 29. april 2023

# Innholdsfortegnelse

Figurliste og tabelliste .....	7
Figurliste.....	7
Tabelliste .....	7
1    Innledning.....	8
1.1    Valg av tema og aktualisering .....	8
1.2    Valg av problemstilling .....	9
1.3    Avgrensning og oppbygning .....	9
2    Muntlighet i norskfaget .....	11
2.1    En historisk gjennomgang av muntlighet i norskfaget .....	11
2.2    LK20.....	13
2.3    Danningspotensialet .....	14
2.4    Oppsummering .....	15
3    Teori .....	16
3.1    Norskdidaktikk .....	16
3.1.1    Lærerens rolle i dialogbasert undervisning .....	17
3.1.2    Lytteferdigheter .....	19
3.1.3    Taleferdigheter .....	20
3.2    Sosiokulturell læringsteori.....	21
3.3    Inkludering av alle elevgrupper.....	23
3.4    Kapital og habitus.....	25
3.5    Verdien av profesjonsfellesskap.....	26
3.6    Oppsummering .....	28
4    Metode.....	30
4.1    Brevmetoden .....	31
4.2    Spørreskjema .....	32
4.3    Rekruttering.....	33
4.3.1    Informanter .....	33
4.3.2    Brevene.....	34

4.4	Etiske refleksjoner .....	35
4.5	Diskursanalyse.....	36
4.5.1	Tekstuell kontekst.....	37
4.5.2	Situasjonskonteksten .....	37
4.5.3	Kulturkonteksten .....	37
4.6	Oppgavens validitet og reliabilitet.....	38
4.6.1	Reliabilitet .....	38
4.6.2	Validitet .....	39
5	Resultater og drøfting.....	41
5.1	Bevissthet og kjennskap til muntlighet i norskfaget.....	41
5.1.1	Den hverdagslige samtalen.....	41
5.1.2	Planlegging – undervisning i og om muntlighet.....	43
5.1.3	Oppsummering .....	47
5.2	Egnede undervisningsmetoder i muntlighet i norskfaget .....	48
5.2.1	Samtalen .....	48
5.2.2	Presentasjon.....	51
5.2.3	Diskusjoner.....	53
5.2.4	Oppsummering .....	54
5.3	Utfordringer og grep for å bedre muntlighet i norskfaget .....	55
5.3.1	Elever som opplever muntlighet som utfordrende .....	56
5.3.2	Muntlige situasjoner .....	60
5.3.3	Oppsummering .....	62
5.4	Oppsummering i lys av dagens læreplan.....	63
5.5	Begrensninger ved studien og videre forskning .....	65
6	Konklusjon .....	68
	Litteraturliste .....	71
	Oversikt over vedlegg .....	75

## Figurliste og tabelliste

### Figurliste

Figur 1: Modell for strategilæring (Pearson og Gallagher, 1983, sitert i Fjørtoft, 2014, s. 244) .....	17
Figur 2: Den retoriske kommunikasjonsmodell (Dam, 1996, sitert i Askeland, 1999, s. 178)	20
Figur 3: Læreren som selvstendig aktør i samspill med ytre og indre strukturer i skolen (Imsen, 2020, s. 191).....	23
Figur 4: Teacher Cognition (Borg, 2006, s. 283).....	26
Figur 5: Systemisk tenkning (Senge, 2006, illustrert slik av Grutle, 2018, s. 86) .....	27

### Tabelliste

Tabell 1: Informasjon om de tre informantene i prosjektet, presentert med pseudeonym .....	34
--	----

# 1 Innledning

## 1.1 Valg av tema og aktualisering

I denne masteroppgaven har jeg valgt å ta for meg temaet muntlige ferdigheter i norskfaget. Dette med bakgrunn i en stor interesse for feltet, da jeg som elev var veldig tilbaketrukket og syntes det var vanskelig å delta muntlig i timene. Basert på de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet 2020 (heretter omtalt som LK20) er muntlighet noe man skal arbeide med i alle fag, og det anses som særlig viktig innenfor norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette har jeg som lærerstudent reflektert mye over i etterkant. Årsaken til at jeg vil forske på området er for å utforske ulike arbeidsmetoder og få høre andre læreres refleksjoner rundt temaet. Temaet er stort, men også viktig. Gjennom overordnet del av LK20 tillegges lærerne ansvaret for å legge til rette for og støtte elevenes utvikling av blant annet muntlige ferdigheter. Her fremmes grunnleggende ferdigheter som en forutsetning for deltakelse i utdanning, arbeid og samfunnsliv, samt utvikling av identitet og sosiale relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Formålet med opplæringen er ifølge Opplæringslova (§1-1) at elevene skal få «opne dører mot verda og framtida», samt «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i fellesskap i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Fra Kunnskapsløftet 2006 (heretter omtalt som LK06) ble grunnleggende ferdigheter ansett som et særs viktig område i skolen, og kunnskapen som skulle åpne dører mot fremtiden ble enda mer konkretisert. Tanken var at lærerne skulle jobbe strukturert for at alle elever skulle kunne tilegne seg grunnleggende ferdigheter gjennom obligatorisk skolegang. Arbeidet skulle foregå på tvers av fag, men det var likevel enkelte fag som fikk særskilte ansvar. Norskfaget siktet seg allerede fra LK06 inn på muntlige og skriftlige ferdigheter. Dette satsingsområdet kommer til syne gjennom kompetansemålene, og videreføres i LK20. Her fremheves det at elevene skal kunne utvikle muntlige ferdigheter og delta i ulike kommunikasjonssituasjoner. Samtaler og refleksjoner blir særlig trukket frem, både spontane og planlagte situasjoner. Dette krever en variert opplæringsplan som fremmer ulike typer muntlig kommunikasjon. De øvrige grunnleggende ferdighetene er regning, digitale ferdigheter og lesing.

Arbeid med muntlige ferdigheter starter tidlig, og har rask progresjon allerede fra barnet er lite. Det er også gjennom språket at eleven etter hvert kan utvikle sin identitet. Allerede i spedbarnsalder kan en oppfatte ulike muntlige kommunikasjonsformer gjennom lyder og kroppsspråk (Høigård, 1999, s. 14). Etter hvert vil dette utvikles og barnet lærer seg å snakke



med andre, og å lytte. Det muntlige språket vil stadig være i utvikling, og barnet vil etter hvert bli i stand til å reflektere i større grad enn før. Denne utviklingen synliggjøres gjennom LK20 sine kompetansemål med en økende grad av refleksjon. Barnet trenger stadig veiledning i samtaler, og lærer ved å modellere det andre gjør (Lillejord, 2013, s. 177-193). Etter hvert forventes en større selvstendighet i samfunnet, en prosess der hvor læreren er en aktiv part gjennom utdanningsløpet. Likevel er graden av muntlig veiledning i skolen blitt et omstridt tema i forskning. Denne problematikken vil redegjøres for i kapittelet: En historisk gjennomgang av muntlighet i norskfaget.

## 1.2 Valg av problemstilling

Jeg har valgt å sette søkelys på lærernes valg knyttet til arbeidsmetoder for å fremme aktiv muntlig deltakelse blant elevene. Derfor har jeg valgt den følgende problemstillingen:

*Hvordan tenker et utvalg norsklærere å arbeide for at elevene i størst mulig grad skal kunne delta i muntlige læringsaktiviteter, og hvordan tilpasses metodene for enkeltelever?*

Problemstillingen er intensjonelt splittet, og jeg vil videre presentere noen tematiske avgrensninger som kan forskes på for å besvare problemstillingen. Jeg vil i første omgang se på hvilke refleksjoner et utvalg lærere gjør seg om muntlighet i norskfaget. Det vil også være høyst aktuelt å drøfte hvordan norsklærerne bruker muntlige ferdigheter for læring. For å besvare problemstillingen, vil det her være hensiktsmessig å se på formative vurderinger og prosessorientert arbeid. Dette vil også være viktig å presentere for oppgavens populasjonsutvalg gjennom formulering av spørsmål. Videre vil jeg se på hvordan disse undervisningsmetodene blir tilpasset for å passe den enkelte elev i klasserommet. Dette med bakgrunn i at norskfaget har et særlig ansvar for muntlige ferdigheter gjennom de grunnleggende ferdighetene. Det vil altså være spesielt viktig at læreren sikrer elevenes muntlige ferdigheter i norskfaget. Læreren kan være med å sikre elevenes muntlige ferdigheter i norskfaget ved å ta hensyn til variasjoner av ferdigheter og utfordringer. Her blir det essensielt at læreren tilpasser metodene for å passe klassens store mangfold.

## 1.3 Avgrensning og oppbygning

Masteroppgaven består av seks kapitler. Det første kapitlet beskriver oppgavens tema og problemstilling. Videre står muntlighet i norskfaget som et viktig tema i kapittel to. Her er temaet plassert historisk, samt koblet opp mot aktuelle læreplaner. Gjennom læreplanene er det tydelig at det ligger et danningspotensiale i muntlige ferdigheter, noe som videre ble avklart i kapittelet. Teorien som ligger til grunn for drøftingen er videre satt i kapittel tre, før

oppgavens metoder er presenterte i kapittel fire. Oppgavens problemstilling søker svar på norsklæreres refleksjoner rundt muntlige læringsaktiviteter, og det ble dermed viktig å kartlegge lærernes holdninger til muntlighet i norskfaget i starten av drøftingskapittelet. Dette står som første del av drøftingen, før fokuset rettes mot undervisningsmetodene som informantene prefererer. Måten lærerne tilpasser metodene sine er også vektlagt her, samt hvordan de legger til rette for at alle elever kan delta i de muntlige læringsaktivitetene. En oppsummering av oppgavens hovedpunkter i lys av dagens læreplan er også satt som et eget delkapittel. Drøftingens siste del er begrensninger ved oppgaven, samt også tips til videre forskning. Avslutningsvis foreligger en oppsummering av oppgavens hovedpunkter.

## 2 Muntlighet i norskfaget

I dette kapittelet vil en redegjørelse av muntlighetens plass i norskfaget spille en stor rolle. Det vil være sentralt å diskutere hvordan utviklingen har vært, og hva som har blitt vektlagt. Her vil særlig den nyeste læreplanen få plass. Videre ser jeg det aktuelt å drøfte danningspotensialet i muntlighet, da dette har fått en større rolle i de nyere læreplanene.

Muntlighet har alltid vært en del av norskfaget, i større eller mindre grad. Forskjellen gjennom tidene er fokuset på undervisning *i* og *om* muntlighet. Penne og Hertzberg (2008) viser til dette skillet mellom muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet. Her konkretiseres muntlighet i undervisning som bruk av muntlighet som metode, mens undervisning om muntlighet går ut på å opparbeide metaspråklig kunnskap. Dette ble særlig aktuelt å drøfte innenfor norskfaget fra LK06 kom med muntlige ferdigheter som en grunnleggende ferdighet som skulle jobbes strukturert med i skolen. Her kom altså undervisning i muntlighet eksplisitt inn i skolen. Elevene forventes dermed å kunne tilpasse lytting og tale til den enkelte situasjon, og at de har lært verktøy som kan bidra til dette (Fjørtoft, 2014, s. 128). Gjennom norskfaget skal altså elevene opparbeide seg kunnskap om muntlige sjangre og egen språklig bevissthet, slik at de kan bli selvregulerte språkbrukere – uansett situasjon. Denne aktiviteten krever stor grad av selvstendighet for å kunne vurdere når fagterminologi og dagligtale skal anvendes. Denne selvstendigheten blir til gjennom dannelsesprosessen.

### 2.1 En historisk gjennomgang av muntlighet i norskfaget

I Norge er tradisjonen med å vektlegge elevenes dagligtale lang. Allerede i 1878 vedtok Odelstinget at undervisningen i allmueskolen skulle gjennomføres på elevenes egne talemål, noe som i 1969 ble presisert som valgfritt talemål hos både elever og lærere. Dessuten har muntlighet vært en del av norskfaget de siste hundre årene (Fjørtoft, 2014, s. 127). Det er likevel særlig utviklingen etter andre verdenskrig som har formet norskfaget slik det er i dag. I begynnelsen av denne tidsperioden var norskfaget sett på som et fag eleven bare måtte gjennomføre fordi en ville tilegne seg ferdigheter som var viktige på et senere stadium i livet. Denne tilnærmingen til faget kan tenkes å være negativ for både lærere og elever, og det ville være vanskelig både å aktualisere og motivere for muntlige læringsaktiviteter. På 1960-tallet kom en nyere verdsettelse av praktiske og samfunnsnyttige språkferdigheter, i kontrast til 1950-tallets lærereierskap til språket. Her fikk elevene en ny giv til faget, da de fikk en større forståelse for hvorfor de skulle lære. På 1970-tallet ble tekstbegrepet utvidet, og de så verdien

av norskfaget som et kommunikasjonsfag. Årsaken var en økende frykt for propaganda, reklame og massemedier. (Fjørtoft, 2014, s. 52-54). Her ble altså elevene opplært til å være mer kritiske, i likhet med dagens læreplan. Utover 1980-tallet ble elevenes egne erfaringer satt i sentrum, og det skjedde en stor endring i undervisningsmetoder. Her ble lærerne opplært i prosessorientert skriving, noe som var med på å forme hele undervisningspraksisen. (Fjørtoft, 2014, s. 53-54) Gjennom å styre undervisningen rundt prosess, vil prosessen underveis telle mer enn det tidligere sluttresultatet. Dette ble videreutviklet utover 90-tallet, og samtalen fikk en større rolle i skolen. Dette gjaldt spesielt hvordan læreren samhandler med elevene i undervisning.

Likevel var det først med LK06 at muntlighet ble anerkjent som en grunnleggende ferdighet som var viktig i alle fag, og norsk som kommunikasjonsfag ble særlig viktig. Gjennom de grunnleggende ferdighetene blir det i dag vektlagt at elevene skal kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette kom etter hvert tydelig frem gjennom kompetansemål (Fjørtoft, 2014, s. 53 – 56). Theodorsen har skrevet en kvalitativ intervjustudie av lærere og elever i ungdomsskolen sine forståelser av muntlighet i norskfaget, og går dermed mer inn på denne tematikken. Studien belyser hvordan muntlighet har hatt en positiv utvikling, i form av et større fokus på lytting og refleksjon. Videre peker lærerne på at de har funnet alternative måter å jobbe med muntlighet på, i kontrast til tidligere forskning som viste en overvekt av presentasjoner i muntlig undervisning (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). Likevel, peker forskningen til Theodorsen (2021) på at lærerne synes det er lite systematikk i muntlig undervisning. Denne mangelfulle systematikken kan tenkes å være mangel på muntlige verktøy. Haugen (2019) har sett på fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon. Her belyses fagsamtalens positive aspekter ved å ivareta samtaleaspektet ved muntligheten. Det diskuteres derimot hvorvidt det er faglig kunnskap eller muntlige ferdigheter som vurderes. Dette vektlegger også Gusrud (2021) i sin studie av lærernes didaktiske verktøykasse omkring muntlig kompetanse. Det diskuteres også hvorvidt det er mulig å inkludere alle elever i klasseromsdiskursen. Hans konklusjon peker mot at en mer leken holdning til muntlige ferdigheter vil lette presset hos elevene, og at enhver muntlig situasjon ikke bør bære preg av vurdering. Han mener at vi bør gå bort fra håndsopprekning, og aktivt undervise på en inkluderende måte - for alle - helt fra førsteklasse. På denne måten vil antallet beskjedne elever forhåpentligvis minke (Gusrud, 2021, s. 97-100). En slik endring vil fremme LK20 sitt fokus på utforskning og refleksjon, noe som krever et mangfold å diskutere. På denne måten krever undervisningen inkludering, noe jeg vil komme

inn på i neste kapittel. Det er altså en rekke faktorer som kan påvirke. Jeg vil videre rette fokuset mot dagens læreplan.

## 2.2 LK20

LK20 har generelt sett blitt mer åpen enn den tidligere LK06. Gjennom den nye læreplanen skapes en større handlefrihet for læreren, gjennom eksempelvis å åpne for lærerens eller elevens valg av sjangre. Elevene skal veiledes inn i dannelsesprosessen og bli reflekterte nok til og ta hensiktsmessige valg som gjør dem rustet til fremtidige situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Læreren skal dermed veilede dem på veien mot denne selvstendigheten, noe jeg vil komme tilbake til i teoriens kapittel 3.1. Fremfor LK06 sitt fokus på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, er det i LK20 fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementene og tverrfaglige temaer som står mest sentralt gjennom opplæringen. Disse dekker både skriftlige ferdigheter, leseferdigheter, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter, og speiler dermed også grunnleggende ferdigheter. På denne måten åpner læreplanen for en større grad av aktiv deltakelse fra eleven i form av utforskende læring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

Når det gjelder muntlighet ble diskusjon og refleksjon enda viktigere i LK20. Her ble det viktig å samhandle med andre, noe som eksplisitt kommer frem i fagfornyelsens «Fagets relevans og verdier»:

Norsk er et sentralt fag for (...), kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. (...) og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2)

Det ble dermed enda viktigere med fokus på tale og lytting, fordi elevene i enda større grad enn før må ta utgangspunkt i andres synspunkter for å bygge videre på dette. Jeg ble særlig interessert i dette, og vil bringe refleksjonene med meg videre inn i drøfting.

Læreplanen tar også for seg muntlige ferdigheter innenfor kjerneelementene. Her vektlegges elevenes positive opplevelser, lytting og bearbeidelse av andres innspill. Det blir også vektlagt at elevene skal kunne diskutere både spontant og planlagt, dette gjelder både foran et publikum, men også digitalt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Et annet kjerneelement tar også for seg det språklige mangfoldet. Her skal elevene ha kunnskap om språksituasjonen i Norge, og se sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres

språklige situasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Elevene skal altså kunne ta utgangspunkt til både seg selv som individ, men også til andres innspill og språklige situasjon. Det kan også peke på hvordan ulike grupperinger kan oppstå i klasserommet ut fra ulike språksituasjon. Danningspotensialet er også en del av overordnet del sitt kapittel to «Prinsipper for læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-15). Her presiseres det også at danningspotensialet henger tett sammen med de tverrfaglige temaene som vil bli tema i neste kapittel.

### 2.3 Danningspotensialet

Danning er ifølge Aase (2005) både en kollektiv og individuell aktivitet (s. 18). Hun argumenterer for at danning er noe man *er*, ikke noe man *har* (Aase, 2005, s. 18). Dermed er danning en viktig del av sosialiseringen, og krever både toleranse, kritisk evne og demokratisk tankegang. I denne oppgaven vil danningens kollektive aktivitet stå sentralt, da muntlighet i mange situasjoner er en samhandling med andre. Aase (2005) poengterer at danning krever problematisering, refleksjon og dialog (s. 26). Læringspartneren er dermed ganske avgjørende for danningspotensialet i samhandlingen. En sentral del av danningen er likevel dens bredde, og all samhandling vil dermed være danningsfremmende.

Spørsmålet om hva som er danningsfremmende vil dermed være særlig aktuelt. Eide (2017) poengterer at elevene må lære at uenighet og mangfold er det normale i et demokrati, og at alle må lære hvordan de skal ta plass (s. 45). Elevene trenger dermed både ferdigheter i å uttrykke egne meninger, men også utvikle nok mot til å faktisk ta ordet. Det blir dermed viktig for eleven å lære hvordan en skal håndtere ulike roller og situasjoner på best mulig måte. Her kreves muntlige ferdigheter. Eide (2017) problematiserer muntlighetens plass i skolen. Han mener at muntlighet ikke har fått tillagt nok verdi, men at skriving, lesing og sammensatte tekster har fått mer. Dette blir også fremtredende i offentlige rapporter og politikk (Eide, 2017, s. 45-46).

Læreplaner og lover henger tett sammen med det politiske, og overordnet del av læreplanen fremmer dermed dette danningspotensialet som skolen innehar. Her legges danningprosessen frem som en vei mot menneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Danning er altså aktiviteter som fremmer disse egenskapene, og på veien kreves kunnskap, refleksjon og kritisk sans. Overordnet del fremmer her både selvstendig arbeid, men også refleksjon og samarbeid med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). For å hjelpe elevene på veien mot danning fremmer

overordnet del sosial læring, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter, at elevene skal reflektere over egen læring, men også de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-15). Danningsprosessen er altså en kompleks aktivitet.

For å skape utvikling vil det også være sentralt for eleven med et metaperspektiv på samtalen, dette for å kunne fortolke samtalsituasjonen og få mest mulig utbytte av den. Likevel, er det elevens selvstendige utvikling av muntlige ferdigheter som er viktigst, da eleven skal utvikle en forståelse for kulturelle verdier, individers plassering i verden og viktigheten av kunnskap (Fjørtoft, 2014, s. 62) Her vil lærerens didaktiske valg og veiledning spille en stor rolle for elevens utvikling. Eide (2017) støtter også dette ved å poengtere at læreren må legge til rette for situasjoner som elevene forstår, og der de kan utfordres til refleksjon. Dette er tanker som jeg vil bringe videre med meg inn i oppgavens teorigrunnlag, hvor lærerens rolle i stor grad får plass allerede fra kapittel 3.1: Norskdidaktikk.

#### 2.4 Oppsummering

Muntlighet har alltid vært inkorporert i norskfaget, men ikke i like stor grad som i dag. Det var ikke før med LK06 kom at lærere skulle jobbe strukturert for at elevene skal kunne utvikle gode muntlige ferdigheter. Med dette menes evnen til å bruke språket til ulike kommunikative mål, her er målet at eleven skal bli selvstendig i møte med enhver muntlig situasjon. I forkant av LK06 ble det gradvis tillagt mer og mer vekt at elevene skulle sette egne erfaringer i sentrum, samt å tilrettelegge for praktiske situasjoner. Dette krevde også muntlige ferdigheter.

I etterkant av LK06 har det vært varierende systematikk i muntlig undervisning, men det har gradvis blitt et større fokus på tilpasning og inkludering av alle. Med LK20 ble diskusjon og refleksjon viktigere, og elevenes lytte- og taleferdigheter ble enda viktigere enn før. Lytte- og taleferdigheter vil jeg komme videre inn på i oppgavens teorigrunnlag. Gjennom vektleggingen av diskusjon og refleksjon ble også danningen sentral. Danning er både en kollektiv og individuell aktivitet som innebærer at eleven utvikles som menneske. Kritisk tankegang, uenigheter, toleranse og mot er viktige faktorer for danning. Lærerens evne til å legge til rette for slik danning vil drøftes videre i neste kapittel.

### 3 Teori

Teorigrunnlaget i oppgaven vil være med å underbygge argumenter, samt settes opp mot informantenes utsagn. På denne måten vil teorigrunnlaget være med å underbygge drøftingens hovedpunkter. Gjennom oppgaven vil jeg vektlegge didaktikk for muntlighet i norskfaget. Her kommer dialogbasert undervisning og lærerens rolle inn som viktige aspekter. Videre vil jeg trekke inn hvordan sosiokulturell læringsteori gjør seg gjeldende, og konkretisere hvorfor utviklingen av muntlige ferdigheter avhenger av interaksjoner med andre. Avslutningsvis vil jeg se på inkluderingsperspektivet, og hvorfor inkludering i klasserommet er viktig for utvikling av muntlige ferdigheter.

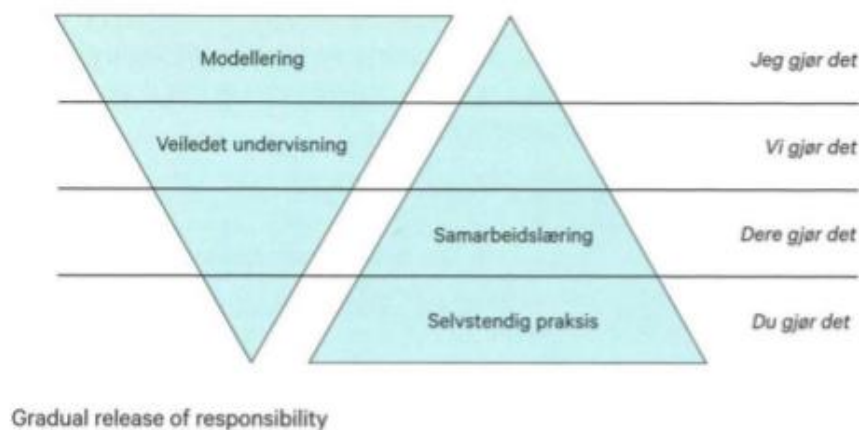
#### 3.1 Norskdidaktikk

Fagdidaktikk omhandler fagets hva, hvordan og hvorfor. Det stilles spørsmål til hva som skal undervises, hvordan en skal undervise og hvorfor det skal undervises på denne måten. I denne masteroppgaven vil det særlig legges vekt på muntlighet, noe som dermed blir norskfagets hva. Jeg vil videre se på ulike undervisningsmetoder og hvorfor disse brukes, noe som dermed vil utgjøre didaktikkens hvordan og hvorfor. Det er altså disse elementene som vil legges mest vekt på gjennom oppgaven. Didaktikk handler om refleksjon og kunnskap, og språk er en meningsskapende aktivitet som gjør at elevene kan tolke innhold.

For at elevene skal kunne utvikle seg kreves refleksjoner gjort av læreren. Læreren må stille spørsmål til hva eleven allerede behersker, hvordan eleven tenker og hva som er årsaken til eventuelle misforståelser og forvirring. Ved slike refleksjoner og tolkninger av mottakelsen av respons, vil læreren kunne drøfte over egen praksis og utvikle egen didaktikk (Fjørtoft, 2014, s. 23). Denne utviklingen er nødvendig for en god undervisningspraksis. Dette fordi den didaktiske trekanten påpeker verdien av relasjonene mellom lærer, elev og faglig innhold (Imsen, 2020, s. 175). Trekanten viser hvordan det finnes relasjoner mellom alle tre aktører. Denne trekanten har utviklet seg til å bli en didaktisk relasjonsmodell som også inkluderer mål, vurdering, arbeidsmåter og rammeverk (Bjørndal og Lieberg, 1978, s. 35 sitert i Fjørtoft, 2014, s. 28). Modellen viser hvilken aktiv rolle eleven har i undervisningen, men også



hvordan læreren må avgrense undervisningen for å veilede dem.



Figur 1: Modell for strategilæring (Pearson og Gallagher, 1983, sitert i Fjørtoft, 2014, s. 244)

Pearson og Gallagher (1983) sin modell for strategilæring, sitert i Fjørtoft (2014, s. 244), viser hvordan læreren i starten modellerer for elevene, før eleven selv tar mer og mer plass i prosessen. Etter at læreren har modellert innholdet, kan elevene delta samtidig som læreren viser. Videre skal arbeidet skje i grupper, før eleven er i stand til selvstendig arbeid.

Læreren spiller dermed en viktig rolle i arbeidet for å gjøre elevene selvstendige i faget. Læreren legger til rette for god læring, og dette vil videre kobles opp mot arbeid med muntlige ferdigheter.

### 3.1.1 Lærers rolle i dialogbasert undervisning

Beate Børresen (2016) fremmer hvordan tenkningen og refleksjonen må settes i sentrum gjennom formuleringer sammen med andre. Det vil altså si at elevene er avhengige av å skape samtale med hverandre for å prøve formulere det de tenker. Her er «the right kind of talk» sentralt å få til (Børresen, 2016, s. 89). Det viktigste vil her være at læreren sørger for at elevene oppmuntrer hverandre gjennom å være nysgjerrige og utforskende til det de skal lære. Her er det læreren som styrer samtalen, og som har et særlig ansvar for å skape en god dialog. Børresen (2016) presenterer her tre begreper: *autentiske spørsmål*, *opptak* og *høy verdsetting*. *Autentiske spørsmål* går ut på at læreren skal stille autentiske spørsmål som gjør at elevene lett kan inkludere hverandre og diskutere seg frem til et resonnement eller en forklaring. Dette er altså spørsmål som krever refleksjon, og som ikke nødvendigvis har et fasitsvar. En prosess der hvor læreren gjentar eller krever videre arbeid med det elevene bidrar med kalles ifølge Børresen (2016) *opptak*. Opptak kan være å skrive opp forslaget på tavla, eller å be resten av klassen om å utdype elevens bidrag. Her vil *høy verdsetting* også være viktig i prosessen. Det

går ut på at elevene skal sitte med følelsen av at bidraget var akseptert, og at de aktivt blir en del av undervisningssituasjonen (Børresen, 2016, s. 96). Dermed vil all form for kommunikasjon som foregår i et samspill med alle elever til stede videre i oppgaven omtales som «klassesamtalen». Gjennom klassesamtalen har alle elever muligheten til å være med å svare eller komme med sine ytringer. Denne beskrivelsen av begrepet «klassesamtale» bygger på definisjonen til Torlaug Løkensgard Hoel:

Det tradisjonelle interaksjonsmønsteret i den lærarleidde klasseromssamtalen følger som regel strukturen læreren spør – eleven svarar – læreren vurderer – læreren stiller nytt spørsmål. Ulike reformrørsler kjem og går, og alle har dei prøvd å rokkere ved dette mønsteret. Når det er så motstandsdyktig, er det mellom anna fordi sjølve strukturen er ei hjelp for læreren til å ha kontroll over ein kompleks klasseromssituasjon. (Hoel, 1999, s. 47)

Videre er også klasseromsforskningen til Olga Dysthe (1996) relevant her. Hun vektlegger at læreren stiller autentiske spørsmål for å få elevene til tenkeprosessen. Videre bruker læreren elevene sine svar videre og vurderer svarene til elevene som viktige eller interessante – fremfor riktig eller uriktig.

Klasseromsforskningen til Dysthe (1996) skiller seg fra det tradisjonelle IRE-mønsteret. IRE-mønsteret går ut på at læreren stiller spørsmål (*Initiation*) og eleven svarer (*Response*). Svaret blir deretter bedømt av læreren, og eventuelt kommentert (*Evaluation*) (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 71). Dette er tradisjonelt et klassisk mønster som benyttes i klasserommet, hvor læreren får makt i form av turtaking og kontroll av tema. Læreren bestemmer også hva som er relevant og hvor lenge temaet skal diskuteres. Det blir heller ikke satt av tid til dypere refleksjon eller tenkning. Mønsteret vil jeg plassere innunder dialogbasert undervisning, men i en snever forstand. Dysthe, Bernhardt & Esbjørn (2012) skriver at det i en elevgruppe finnes mange stemmer og gjennom dialog kan flerstemmighet komme til syne (s. 46). Fokuset her ligger på at mening skapes i samspillet mellom de som kommuniserer. Dette krever respekt for andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tankeredskap, men samtidig beholde respekten for eget ord (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 58-59). Det er altså, i tillegg til aktiv deltakelse i form av lytting og tale, essensielt at elevene respekterer hverandre.

For at elevene skal lytte til hverandre er det hensiktsmessig med gode retningslinjer for samtalene. Hoel (1999) poengterer hvordan språket og kommunikasjonen fører til økt

læringsutbytte gjennom å bruke språket som tenkning – og som fordelingsfunksjon gjennom gode retningslinjer ( s. 47- 48). Her kreves et opplegg fra læreren som gjør at elevene aktivt deltar, dette kan blant annet være konkrete arbeidsoppgaver eller tydelige retningslinjer for samtalen. Disse retningslinjene må særlig ta hensyn til elevenes forventninger til samtalen. Ifølge Hoel (1999) melder tre behov seg i møte med en ny sosial situasjon: tilhørighet og trygghet, mestring i den nye situasjonen og aksept (s. 41). Disse tre behovene er viktige å ta hensyn til i planlegging av retningslinjer, og læreren må legge til rette for at samtalen skal oppleves som positiv. På denne måten vil det også være lettere for eleven å delta på et senere tidspunkt, fordi de har skapt en god klasseromspraksis med god kommunikativ praksis (Hoel, 1999, s. 51).

Dysthe, Bernhardt & Esbjørn (2012) skriver også at bruk av mindre grupper er en fin måte å inkludere de som ellers ikke blir hørt (s. 203). Det er altså en anledning for å få frem de som ikke tørr å snakke ellers, de som har meninger som ikke passer inn eller snakker for høyt eller lavt. Gjennom slike gruppearbeid får elevene mulighet til å bruke stemmen sin. Det kan også gis anledning til å få frem stemmen på andre måter, for eksempel gjennom illustrasjoner eller praktiske oppgaver (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 220). Det viktigste i all undervisning er altså at læreren legger til rette for at elevene reflekterer. For at elevene skal kunne reflektere er deres lytteferdigheter og taleferdigheter essensielle, noe som vil bli presisert i de to neste kapitlene.

### 3.1.2 Lytteferdigheter

Lytting krever ifølge Fjørtoft (2014) at elevene både strukturerer innhold og mening, for så å konstruere dette til en ytring i form av en tanke eller eksplisitt uttale (s. 129 - 133). Lytting er en reseptiv ferdighet innenfor muntlig kommunikasjon. Buck (2001) omtaler lytting som en kompleks ferdighet som krever både lingvistiske og ikke-lingvistiske ferdigheter (s. 1 – 2). Med dette menes både ferdigheter om språket i seg selv (for eksempel: fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk), men også om tema, kontekst og verden generelt.

Hildegunn Otnes (2007) definerer begrepet slik:

Å lytte innebærer en vilje og en evne til å rette oppmerksomheten, via en av sansene, mot dialogpartneren, og til å ta inn, forstå og respondere på den andres ord for slik å etablere felles mening (Otnes, 2007, s. 105).

Her er det lytterens aktive rolle som blir definert, både som reseptiv og som produktiv part i samtalen. En respons trenger likevel ikke være taleferdigheter, da mennesket kan komme med

det som kalles non-verbal respons. Dette kan for eksempel være blikk eller kroppsspråk. Ved verbal respons kreves derimot taleferdigheter, noe jeg vil komme inn på i neste delkapittel.

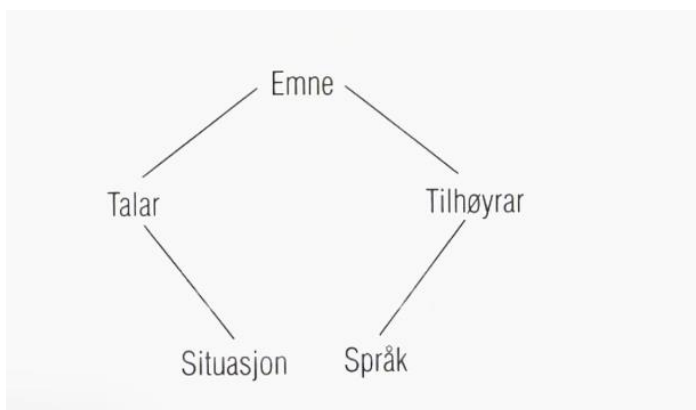
En begrensning ved Otnes (2007) sin definisjon av begrepet er at den kritiske evnen ved å ikke forstå ytringen ikke er inkludert. Buck (2001) legger større vekt på elevens egne tolkning og lærerens ansvar for å sikre lytteforståelse gjennom å spørre etter hovedideer, viktig innhold og/eller antydninger og konnotasjoner (s. 148). Dette sikrer at elevene har forstått hovedpoengene og de viktigste elementene i det som ble sagt.

Lytteferdigheter er dermed en kompleks aktivitet som krever flere faktorer for å lykkes.

Videre vil jeg gå videre inn på den produktive ferdigheten *tale* som kan brukes som en verbal respons på lytting.

### 3.1.3 Taleferdigheter

Tale er en produktiv ferdighet innenfor muntlige ferdigheter. Som tidligere nevnt, har kommunikasjon fått en større rolle i læreplanen. Tale er en stor del av dette, da det ikke bare er viktig for offentlig meningsutveksling og demokrati, men også for livet til den enkelte. Ord kan være et mektig verktøy for å kommunisere både identitet og vilje (LK20). Aksnes (1999) poengterer også viktigheten av å være situasjonsbevisste og nærværende for å skape god kommunikasjon (s. 17). Dette fordi en med tale må være fysisk til stede og representere seg selv med ord. Da dette er en kompleks aktivitet vil det kreve en god del øvelse. Det flyktige ved samtalen er noe av det som gjør det veldig komplisert, fordi du ikke kan lese ordene på nytt, slik du kan ved skrift (Aksnes, 1999, s. 17). Det er også flere meningsbærende elementer i form av non-verbal kommunikasjon. Hele situasjonen blir dermed interessant, og den retoriske kommunikasjonsmodellen vil derfor være aktuell å se på.



Figur 2: Den retoriske kommunikasjonsmodell (Dam, 1996, sitert i Askeland, 1999, s. 178)

Den retoriske kommunikasjonsmodellen presenterer taleren som en av fem viktige punkter i en kommunikativ situasjon. Taleren er sentral fordi det ikke skapes en samtale uten at taleren har noe å ytre. De fire andre punktene er likevel ikke mindre viktige, da de også er nødvendige for å skape god kommunikasjon. Situasjonen, emnet, tilhørere og språk vil nemlig være avgjørende for kompleksiteten i samtalen. Disse faktorene gjør det også lettere eller vanskeligere for eleven å bidra i klasserommet. Dette kan for eksempel påvirkes av kroppsspråk og stemmebruk (Dam, 1999, s. 29). Her vil det være opp til læreren å konstruere situasjoner som er hensiktsmessige for å oppnå læring, noe jeg vil komme mer inn på i kapittel 3.3.

### 3.2 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori er en teori som omfatter læring i samhandling med andre. Teorien krever menneskelig kontakt, og at alle partene deltar. Teorien tar for seg hvordan samtalen skaper læring, og hvordan situasjonen er med på å påvirke læringen (Lillejord, 2013, s. 177 - 193). Vygotskijs teori er godt kjent innenfor sosiokulturell læringsteori og omhandler sammenhengen mellom språk og læring, herunder har vi termene *utviklingssoner*. Disse utviklingssonene går ut på at barn lærer best i den nærmeste utviklingssonen (Lillejord, 2013, s. 193 – 195). Det blir altså sentralt for læreren å finne ut hvor eleven er i utviklingsprosessen på det aktuelle tidspunktet, for så å utfordre og utvikle ferdighetene fra det utviklingsnivået hvor eleven er. Utviklingen går dermed fra det faktiske utviklingsnivået til det potensielle utviklingsnivået. Et yngre barn vil for eksempel arbeide mest i primærdiskursen. Her skjer barnets utvikling i stor grad i hjemmet med de aller nærmeste. Dette vil være hverdagslige samtaler og opparbeidelse av tilhørende kommunikasjonsverktøy. For eksempel vil utviklingsnivåene være aktuelle å ta tak i når et lite barn skal lære hvordan det forholder seg til spørsmål og svar. Læringsprosessen skjer veldig ofte ved at foreldrene modellerer ved å først stille spørsmål til hverandre, for så å spørre barnet om spørsmål. Et eksempel på et slikt spørsmål kan være «Vil du ha pølser eller pizza til middag?». Barnet må da ha forstått at et spørsmål med bruk av konjunksjonen «eller» krever at barnet svarer enten «pølse» eller «pizza» på det nevnte spørsmålet. På et mer viderekomment nivå vil barnet gå over i sekundærdiskurs. Dette skjer i øyeblikket hvor barnet får utfordret ferdighetene sine i for eksempel skole og barnehage. Her vil barnet skifte fokus, og samtalene vil i større grad kreve samhandling som ikke tar utgangspunkt i seg selv (Fjørtoft, 2018, s. 79-80). Det er altså ikke barnet selv som nødvendigvis står i sentrum. Dette vil være en kontinuerlig prosess, og en kan alltid utvikle disse ferdighetene. Det er altså ikke bare samtalen i seg selv som er fokus, det er

individets selvstendige prosess, prosessen i samspill med andre og konteksten rundt samtalen. En slik utvikling krever at barnet lærer hvordan å samhandle i grupper. Dette kan være for eksempel at barnet blir satt i en gruppe for å diskutere seg frem til et svar sammen med andre. Sekundærdiskursen krever dermed en større lytteevne enn primærdiskursen, og det vil være opp til læreren å legge opp til en god utvikling på feltet.

Bruner (1986) bruker derimot begrepet “støttende stillas” for å beskrive læringsprosessen. Ifølge Helland (2013) setter Bruner barnet i sentrum, og læreren fungerer som et støttende stillas litt på sidelinja. Det er altså opp til eleven selv å være en aktiv problemløser. Dette står altså i kontrast til Vygotskijs fokus på lærerens ansvar for tilrettelegging på det nivået eleven er på – da læreren her står ansvarlig for tilrettelegging av læring.

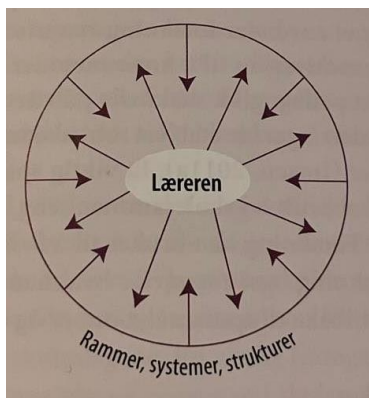
På bakgrunn av Bruners refleksjoner omkring læring deles læringsprosessen inn i fire tema: Det første temaet omhandler strukturert læring, og hvordan denne blir sentral gjennom undervisningen. Strukturert læring handler om at eleven skal møte konkrete, fremfor å pugge fakta (Helland, 2013, s. 284). Eleven skal altså få et visuelt bilde av det den skal lære, for så å bruke dette til videre læring. Det andre temaet er at barnet skal være klar til å lære. Fremfor at fagstoff blir lagt på vent, skal læreren undervise med det Bruner omtaler som “spiralsenum” (Helland, 2013, s. 285). Det betyr at fagstoffet alltid skal være i utvikling, men kunne vise tilbake til det grunnleggende. Dette støtter Vygotskij sine refleksjoner rundt læring i den nærmeste utviklingssonen – eleven skal arbeide nært eget nivå, men alltid utfordres. Det tredje temaet er intuitiv og analytisk tenkning. Argumentet til Bruner var her at læreren intuitivt tar avgjørelser eller finner svar på problem, noe som har bakgrunn i kunnskap og ferdigheter (Helland, 2013, s. 285). Bakgrunnen for denne intuisjonen vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.5: Verdien av profesjonsfellesskap. Det siste temaet er motivasjon for læring. Her vektlegges lærerens evne til å vekke interessen til eleven (Helland, 2013, s. 285). Det at kulturen og læring skjer i et samspill med forbilder og kulturelt nettverk er her vektlagt (Helland, 2013, s. 286). Det vil si at læreren skal være med å støtte elevenes læringsprosess underveis, og fungere som et forbilde. Med bakgrunn i refleksjonene rundt samspillet mellom lærer-elev og læring i et kulturelt nettverk, vil det her plasseres under sosiokulturell læringsteori.

Utviklingen av muntlige kommunikative ferdigheter vil stå sterkt i denne oppgaven, og jeg vil som forsker koble dette sammen med sosiokulturell læringsteori. Jeg vil fremheve både Bruner og Vygotskij sine tanker gjennom drøftingen av funn.

### 3.3 Inkludering av alle elevgrupper

Læreplanen i norsk og overordnet del av fagfornyelsen poengterer at alle elever skal inkluderes og læres opp til en rekke ulike ferdigheter. Utfordringen ligger likevel i hvordan dette skal gjøres for den enkelte lærer. Eva Michaelsen (1999) poengterer at det å delta i klasserommet innebærer mye sosial trening. Hun poengterer at elevene må lære å delta i samtale og diskusjon innenfor trygge rammer, slik at de skal få muligheten til å utprøve sin egen identitet (Michaelsen, 1999, s. 69). Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for teori som sier noe om hvordan elever skal inkluderes i undervisning.

Hiim og Hippe (1998) fremhever det faktumet at all virksomhet i skole og undervisning foregår innenfor en rekke rammer. Rammene kommer fra forskjellige hold, for eksempel læreplaner, lover, skolereglement og miljø. Disse rammene kan naturligvis også påvirke undervisningen, noe Imsen (2020) tar for seg. Hun poengterer at blant annet plasseringen av pultene kan være en faktor som påvirker undervisningen, da det sier noe om maktforhold (Imsen, 2020, s. 187). Med strategisk plassering av pultene kan dermed læreren få økt autoritet i klasserommet. Dette kan være gjennom strategisk plassering av pultene i forhold til distraksjoner utenfor, eller det kan være strategisk plassering av katederet – på en slik måte at læreren fremstår ekstra viktig. Læreren har dermed en viktig rolle for at alle elevene skal føle seg inkluderte. Det vil være avgjørende at læreren tilpasser den kunnskapen hen har om tilpasning i klasserommet til den aktuelle klassen. Dermed skal læreren fungere som en selvstendig aktør i samspill med alle rammefaktorene som finnes i den strukturelle skolen. Imsen viser her til en modell (se figur 3) som Anthony Giddens har utarbeidet (1984, sitert i Imsen, 2020, s. 191).



Figur 3: Læreren som selvstendig aktør i samspill med ytre og indre strukturer i skolen (Imsen, 2020, s. 191)

Det viktigste her vil være for læreren å legge til rette for situasjoner der hvor elevene kan kjenne på inkludering og mestring knyttet til det muntlige. Her poengterer Imsen (2020)

viktigheten av å balansere kollektivism og individualisme. Elevene skal dermed både bli tatt hensyn til på et individualistisk nivå, men også fungere på et kollektivistisk nivå. Det vil si at elevene skal utvikle individuelle ferdigheter, selvrealisering og utvikle egen identitet, i tillegg til at eleven skal kunne klare å håndtere kollektivismens demokrati, lik fordeling av goder, solidaritet og vise omsorg for de svake. For å lære kollektivistiske trekk vil samarbeid og medinnflytelse være svært viktig (Imsen, 2020, s. 232).

Det kan likevel være svært vanskelig å inkludere ulike elevgrupper, da alle elever har ulike behov og forutsetninger. Sara Hedeman (2022) peker også på at lærere opplever det som utfordrende å inkludere elever med særskilte behov på bakgrunn av ytre rammer som styringsdokumenter, økonomi og tilgang på nok pedagogisk personale. I tillegg oppleves det ikke at lærerutdanningen gir nok kompetanse om inkluderingsprinsippet, og at det dermed kreves år med erfaring for å opparbeide kompetanse (Hedeman, 2022). Danielsen (1999) peker også på at talevegring er en stor utfordring i skolen. I hennes forskningsprosjekt svarte 65 % av elevene at de opplevde det som problematisk å prestere muntlig i undervisningssammenheng. Danielsen (1999) poengterer også at klassens størrelse kan være utslagsgivende her, da lærere opplever stort tidspress i norskfaget og dermed ofte må spille på de aktive elevene for å skape fremgang i faget (s. 58). Over halvparten av elevene har i Danielsen (1999) sitt prosjekt uttalt at medelevene er den største hindringen for muntlig deltakelse, både frykten for å bli latterliggjort og bli avbrutt. Dette viser at ulike grupper kan ha problemer med å inkludere seg selv på grunn av ulike forutsetninger, men at det er lærerens ansvar å tilpasse på best mulig måte for alle elever.

I denne oppgaven ser jeg ikke spesielt på andrespråkseleven, men jeg vil bygge på teori fra feltet, av to grunner. For det første finnes det både mye forskning og teori om muntlighet i klasserommet blant andrespråkselever. For det andre er andrespråkselevne en del av hverdagen for mange lærere i norske skoler. Roma Chumak-Horbatsch (2019) poengterer hvordan andrespråkselever legger opp til at elevene skal snakke gjennom hele undervisningen og at de ikke kommer inn i en «silent period» med en åpen og inkluderende filosofi, slik som LAP (Linguistically Appropriate Practice) er (s. 21). LAP undervisningen verdsetter inkludering av alle, å binde sammen erfaringer på hjemmebane og på skolen, gi alle lik mulighet for å delta, bygge på tidligere erfaringer, passe på at undervisningen er relevant og meningsfull for alle, aktivisere, utfordre og støtte alle elever, tilrettelegge undervisningen for alle morsmål, samt å gjøre alle elever til aktive informanter i egen læringsprosess – på en slik måte at de er kritiske, nysgjerrige og tar kontroll på egen læring (Chumak-Horbatsch, 2019, s.



148). Det er dermed veldig enkelt å overføre denne kunnskapen til et hvilket som helst klasserom. Hovedtanken vil være å støtte den enkelte elev sin utvikling og anerkjenne det utviklingsnivået eleven er på. I tillegg vil det være viktig for læreren å legge til rette for situasjoner som skaper en selvstendig utvikling for eleven selv.

### 3.4 Kapital og habitus

Elevenes forutsetninger er som tidligere nevnt ulike. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930 - 2002) drøfter dette gjennom bruk av begrepene *kapital* og *habitus*. Jeg vil videre prøve å få fram hvordan kapital er med på å forme barnet og eleven, samt hvordan habitus gjør seg gjeldende i samhandling med andre.

Bourdieu påpeker at systemet rundt undervisningen, altså rammenivåene, er med på å opprettholde klassifiseringer i samfunnet. Dette foregår gjennom at skolen reproducerer sosiale hierarkier (Bourdieu, 1995, s. 204). Ifølge Imsen (2020) innehar barn fra høyere sosiale klasser en overlegen kulturell kapital fra de er små (s. 397). Bourdieu og Passeron (2006) argumenterer for at denne kapitalen vil gi en stor fordel gjennom utdanningsløpet fordi skolen overfører middelklasseverdier. Dette skjer ifølge Bourdieu (1995) gjennom språket (s. 204).

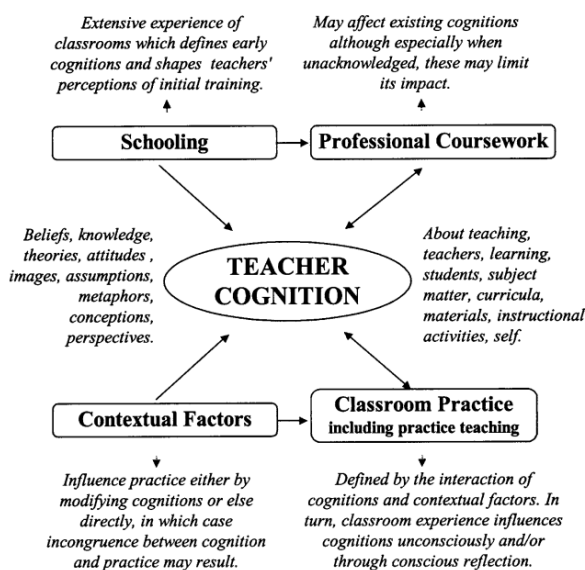
Jeg forstår habitus-begrepet til Bourdieu som de samlede erfaringene som utgjør en tanke- og væremåte. På denne måten vil en gruppe med tilnærmet like erfaringer grunnet like ressurser ha tilnærmet lik habitus. Den gruppebestemte habitusen er altså med på å utgjøre klasseforskjellene. Et barn fra høyere klasser vil dermed ha mer ressurser og dermed mer makt i skolen.

Bourdieu skiller mellom tre forskjellige typer kapital: økonomisk, sosial og kulturell kapital. Økonomisk kapital omhandler økonomiske ressurser. Sosial kapital handler om hvem som er i nettverket ditt – mennesker du har kontakt med (Bourdieu, 1995). Kulturell kapital er derimot den kunnskapen du innehar som er tilknyttet kulturen du er født inn i, og som er med på å forme deg i samfunnet gjennom anerkjennelse (Bourdieu, 1995, s. 148). Dette er altså snakk om utdanning og tittel i møte med samfunnets strukturer – en person med høy kulturell kapital vil møte anerkjennelse. Dette fører igjen til at strukturene vil videreføres. Spernes (2020) peker på at reproduksjonen av hierarki og makt vil prege innvandrere i stor grad. Mange har lite kulturell kapital i møte med skolen, fordi de kanskje ikke kjenner skolekulturen eller skolespråket, og det vil gjøre at de som kjenner både språket og kulturen vil få mer makt på grunn av mer kapital (Spernes, 2020, s. 161-162).

Videre vil det være elevens kommunikative ferdigheter, som er tilegnet gjennom kulturell kapital, som vil gjøre seg gjeldende. Ifølge Bourdieu reproduseres disse gjennom utdanningen, og jeg vil se på hvordan dette kommer frem gjennom mine data i forskningsprosjektet.

### 3.5 Verdien av profesjonsfellesskap

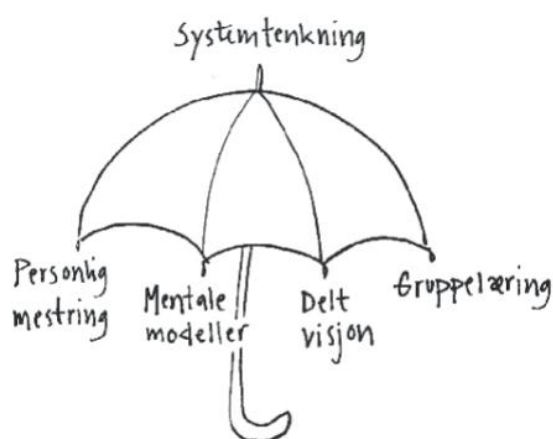
Profesjonsfellesskap er lærere som jobber sammen. Dette vil dermed være en gruppe lærere i et fellesskap som underviser en gruppe elever. Elevene kan enten være på samme nivå, ha samme fag eller gå på samme skole. Tanken er at lærerne i profesjonsfellesskapet har en arbeidsplass, et fag eller en elevgruppe til felles.



Figur 4: Teacher Cognition (Borg, 2006, s. 283.)

Borg (2006) sin modell viser sammenhengen mellom lærerens kognisjon ut fra en rekke ulike faktorer, deriblant hvordan lærerens utdanning preger kognisjonen (s. 283). Likevel er det ikke bare læreren selv som preger egen kognisjon, andre lærere preger også kognisjonen gjennom «Professional Coursework». Her preges læreren av kollegaers tanker og utdanning. Gjennom denne modellen blir det tydelig at en lærer vil få flere innputter ved å jobbe i et større profesjonsfellesskap. Det vil si, hvis en lærer jobber i et større profesjonsfellesskap vil flere meninger være med å forme undervisningen. Dermed vil det kunne være en kollektiv tenkemåte. Ved å jobbe i et mindre profesjonsfellesskap med mindre fagsamarbeid vil egen utdanning være med å påvirke undervisningen i større grad. I tillegg til påvirkning av egen og andres utdanning viser også modellen at kontekstuelle faktorer og klasseromsopplevelsen preger kognisjonen til læreren knyttet til for eksempel planlegging av undervisning.

Denne tankegangen bygger også Senge (2006) på i hans fem disipliner innenfor den lærende organisasjon (s. 55). Han poengterer hvordan *systemisk tenkning* må sees som et ledd som forbinder de fire andre disiplinene. Grutle (2018) har illustrert dette som en paraply ved at systemtenkning fungerer som en overhengende paraply over de andre disiplinene. På denne måten beskriver modellen hvordan eksempelvis manglende personlig mestring i en klasse kan løses ved å dele meninger (gruppelæring). De er avhengige av hverandre, og vil dermed danne en helhetlig systemisk tankegang i skolen. Modellen viser også hvordan en lærer kan bidra med sine egne personlige mestringsnivåer for å videreutvikle profesjonsfellesskapet. Dette krever imidlertid at skolens personell er åpne for innspill. Ifølge Senge (2006) må dette ytres eksplisitt for best mulig utbytte. Her kan det tenkes at skolens rutiner rundt samarbeid kan være med å utvikle profesjonsfellesskapet. Et eksempel på dette kan være fastsatt tid til refleksjon (Grutle, 2018, s. 96). En slik utvikling vil altså ikke bare kreve innspill fra en enkeltperson, men også et kollektivt arbeid med diskusjon og problemløsning. På denne måten kan enkeltmenneskets erfaringer spille en større rolle for fellesskapet. Etter hvert kan disse ideene videreutvikles i et fellesskap og forme en felles visjon for profesjonsfellesskapet. Denne ideutvekslingen bygger både på *delt visjon*, *personlig mestring* og *mentale modeller*. Ideutvekslingen og refleksjonene kan sees på som Senges begrep *gruppelæring*. Summen av disse fire dimensjonene vil utgjøre det Senge omtaler som *systemisk tenkning*. Denne systemiske tenkningen vil dermed være med å utvikle en skole som lærer av hverandre. Skolen vil dermed alltid være dynamisk og følge utviklingen.



Figur 5: Systemisk tenkning (Senge, 2006, illustrert slik av Grutle, 2018, s. 86)

Ledelse og organisasjon er dermed en essensiell faktor for å implementere tid til refleksjoner og utvikling i profesjonsfellesskap. Utvikling i profesjonsfellesskap er viktig for utvikling av den enkeltes kognisjon, og vil i stor grad prege utformingen av undervisning. Denne utviklingen i praksisfellesskap kan dermed gjøre seg gjeldende i forskningsprosjektet i form av påvirkning på den enkelte lærers undervisningsmetoder.

### 3.6 Oppsummering

Dette kapittelet viser til verdien av læreres refleksjoner omkring norsk som muntlighet. Læreren må ha kjennskap til en rekke ulike didaktiske verktøy, men også kunnskap om egen deltakelse i dialogbasert undervisning for å kunne tilpasse og inkludere flest mulig elever i muntlige læringsaktiviteter. Gjennom teorigrunnet vektlegger jeg også elevenes lytte- og taleferdigheter, da disse er sentrale for lærerne å tilrettelegge for. Dette med bakgrunn i at det er viktige komponenter som både talere og lyttere i en kommunikativ situasjon, og det vil dermed være viktige faktorer å drøfte i undersøkelsene av muntlige læringsaktiviteter i oppgavens drøfting. Gjennom teorikapittelet fremheves elevenes trygghet som en viktig faktor for å utvikle identitet (Michaelsen, 1999, s. 69), noe som vil bli interessant å drøfte opp mot gjennomføring av muntlige læringsaktiviteter. Her vil det også være sentralt å se på informantenes evne til å selvstendiggjøre eleven gjennom Pearson og Gallagher (1983) sin modell for strategilæring (siteret i Fjørtoft, 2014, s. 244).

Å lære i samhandling med andre vil være særlig viktig i utviklingen av muntlige ferdigheter, og sosiokulturell læringsteori er derfor en sentral del av teorigrunnet. Det vil være aktuelt å drøfte sosiokulturell læringsteori opp mot informantenes planlegging av undervisning, her vil det være interessant å se på informantenes rolle i den muntlige læringsaktiviteten. Videre gir kapittelet forståelse for vektleggingen av inkludering av alle elevgrupper, da dette blir særlig interessant å drøfte opp mot oppgavens problemstilling og datamateriale for å kunne utforske informantenes inkludering av elever i muntlige læringssituasjoner. Her ble det avklart om alle elevgrupper skal inkluderes i muntlig undervisning, og det ble synliggjort hvor viktig det er med inkludering og mestring.

Videre ble elevens forutsetninger og bakgrunn drøftet, da dette kan være en avgjørende faktor for muntlig deltakelse i klasserommet. Ledelse og organisasjon kom også frem som viktige faktorer for å implementere tid til profesjonsutvikling i fellesskap. Felles refleksjoner i kollegiet vil i stor grad påvirke lærernes utforming av undervisningsopplegg, og særlig Borg

(2006, s. 283) vil derfor være aktuell å drøfte opp mot informantenes valg i møte med muntlige læringsaktiviteter.

Teorien om elevers forutsetninger vil være interessant ved å løfte blikket mot informantenes selvbeskrevne didaktikk gjennom drøftingen, og dermed også se på hvordan lærerne arbeider for å inkludere elevene i muntlige aktiviteter. Her vil jeg ta utgangspunkt i klasseperspektivene til Bourdieu (1995) for å se på hvilke elever lærerne ser gjennom undervisningen, og på denne måten se om de tematiserer kapital. Her vil det dermed komme til syne om informantene opplever og arbeider med disse ulike forutsetningene som er drøftet i teorikapittelet.

## 4 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metodisk tilnærming. For å kunne svare på valgt problemstilling har jeg kommet frem til to ulike metoder jeg ønsker å bruke. Disse metodene, brevmetoden og spørreskjema, presenteres henholdsvis i kapittel 4.1 og kapittel 4.2. Videre vil jeg komme med en forklaring av rekruttering av informanter og en presentasjon av disse. Etiske refleksjoner vil også få plass ved å drøfte tre prinsipper innenfor forskningsetikk. Gjennom oppgavens drøfting har jeg valgt å bruke diskursanalyse som rammeverk, og en presentasjon av diskursanalyse som analyseverktøy vil dermed være en viktig del av metodekapittelet. Avslutningsvis vil jeg vektlegge oppgavens validitet og reliabilitet, og hvilke refleksjoner jeg har gjort meg underveis tilknyttet dette.

I begynnelsen av forskningsprosessen var spørsmålet om valg av forskningsmetode essensielt å avklare. Innenfor den vitenskapelige tradisjonen finnes to tilnærminger til datainnsamling: kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Kvantitativ forskningsmetode går ut på å presentere tall – kvantiteter. Den vanligste metoden for innsamling av data er spørreskjema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Denne metoden er godt egnet for å innhente data fra mange informanter. Utfordringen ligger i å innhente en helhetlig forståelse. For å få en større helhetlig forståelse er det mer egnet med kvalitative metoder. Hovedpoenget innenfor kvalitative metoder er å karakterisere noe, altså gå i dybden for å forstå de ulike nyansene ved det en forsker på (Repstad, 2007, s. 16-17).

Med kunnskap om de ulike forskningsmetodene ble det naturlig å legge hovedfokus på en kvalitativ tilnærming for at forskningen kan komme tettest mulig på lærernes oppfatninger og tanker om muntlighet i norskfaget. Dette fordi forskningsprosjektet etterspør helhetsforståelsen til lærerne som deltar, for å best mulig forstå valgene de tar i undervisningssituasjoner. Utfordringen her var hvordan jeg som forsker kan få et innblikk i generell gjennomføring av undervisning både i og om muntlighet. For å prøve og gå dypere inn i helheten av undervisningsmetodene til lærerne, fant jeg det hensiktsmessig å bruke en metode som kan etterspørre en mer helhetlig forståelse for planleggingen gjennom hele skoleåret. Det var likevel nødvendig med metodetrianglering, ved å inkorporere en liten spørreundersøkelse før informantene fikk levert brevene. Dette for å sikre nøkkelinformasjon om klassene, skoler, fagsamarbeid og lignende. Jeg ville ha disse opplysningene for å kunne knytte dette til erfaringene og oppfatningene til lærerne. I tillegg er dette viktig informasjon for å kunne drøfte bredden av forskningen, noe jeg vil komme mer inn på i kapittel 4.6.

## 4.1 Brevmetoden

Brevmetoden er en relativt ny og mindre kjent kvalitativ metode. Metoden går ut på at informantene skal formulere et brev til forskeren. Dette brevet er skrevet med utgangspunkt i egne erfaringer, men med gitte restriksjoner eller tematiske avgrensninger fra forskeren (Sjøbakken, 2012, s. 375). En stor fordel med metoden er at den gir informanten frihet til å skrive når man har tid, gå i dybden, vise til eksempler og skape et eierforhold. Dette i kontrast til for eksempel intervju, der hvor man gjerne har begrenset med tid – og kanskje ikke har eksempler tilgjengelig til enhver tid. Informantene kan selv bestemme hvordan de vil utforme brevene, men forskeren legger føringene ved å stille ett eller flere grunnspørsmål (Berg, 1999, s. 173-174). En annen fordel, ifølge Berg (1999, s. 174) er at metoden også er veldig enkel å administrere, dermed kan analysearbeidet starte så fort brevet fra informantene er mottatt. Ulempene med metoden er at den krever stilistiske ferdigheter i skriving av brevet. Det er også en risiko for at brevene ikke besvarer spørsmålene godt nok, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet.

Muligheten for at lærerne kan vise til konkrete undervisningsopplegg og planer veier likevel tyngst. Metoden gir frihet til at informantene kan komme med egne tanker og erfaringer, men likevel med retningslinjer som sikrer tematisk riktige svar. Informasjon ble sendt ut til potensielle informanter i september 2022. En del av dette var et spørreskjema, samt retningslinjer for brevet. Gjennom disse retningslinjene fikk informantene syv spørsmål som skulle besvares, disse er listet opp under her.

- 1.Hvilket forhold har du til muntlige ferdigheter i norskfaget? Hvorfor mener du det er viktig å undervise i muntlige ferdigheter?
- 2.Hvordan synes du det er å undervise *i* muntlighet og *om* muntlighet?
- 3.Hvordan inkluderer du muntlige ferdigheter i den vanlige undervisningen?
- 4.Er det viktig at alle får undervisning i muntlighet? Hva med de beskjedne elevene?  
Skal alle elever aktiviseres muntlig? Hvordan/hvorfor? Inkluder gjerne eksempler på hvordan du håndterer disse scenariene.
- 5.Hva legger du i begrepet *klassesamtale*? Kom med eksempler fra egen undervisning.
- 6.Hvilke to undervisningsmetoder innenfor muntlighet er dine favoritter? Kom gjerne med eksempler på gjennomføring.
- 7.Føler du at din norskdidaktikk innenfor muntlighet blir påvirket av dine kollegaer?

Spørsmålene søker svar på hva informantene definerer som muntlige ferdigheter, hvordan de gjør det og hvorfor. Disse er altså didaktisk forankret. Konkrete eksempler fra undervisningspraksis eller planlegging kan også være med på å understreke deres didaktiske refleksjoner. Likevel ble spørreskjema viktig for å kartlegge bredden av datamaterialet, noe jeg vil komme videre inn på i neste kapittel.

## 4.2 Spørreskjema

Spørreskjema ble, som tidligere nevnt, brukt for å innhente nøkkelinformasjon som var viktig for å få oversikt over hvilke informanter som var med i prosjektet. Med tanke på at prosjektet ikke innhenter noen personopplysninger, ble det viktig å kartlegge størrelse på skole, klasser og utdanningsbakgrunn for å kunne drøfte både undervisningsmetoder og refleksjoner knyttet til undervisning, samt få oversikt over hvilke lærergrupper som var representerte i studien.

Spørreskjema er en kvantitativ metode. Dette fordi den innhenter relativt lukkede opplysninger som er fokusert fra forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). I denne studien var det ønskelig å ta fatt på konkrete opplysninger om utdanningsbakgrunn, omtrentlig antall elever i klasser og ved skolen, og i hvor stor grad det er fagsamarbeid ved skolen. Formålet med å bruke spørreskjema her, fremfor å inkorporere det som spørsmål i brevet, var å unngå sensitiv informasjon. På denne måten kunne jeg som forsker styre spørsmålene på en måte som unngikk personopplysninger eller som gjorde skolen gjenkjennbar.

Spørsmålene i skjemaet var av varierende utforming. Det var en kombinasjon av åpne spørsmål - for beskrivelser av utdanning og videreutdanning og spørsmål med svaralternativer. Spørsmål med åpne svar gir informanten muligheten til å forklare seg grundigere og setter ikke begrensninger til svaret. Dermed vil åpne spørsmål gi kvalitative data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 178). Det er dermed viktig å avgrense spørsmålet godt nok. Ved bruk av svaralternativer blir denne avgrensningen enklere. Her vil svarene avgrense seg selv, og oppgaven til informanten vil være å velge det aktuelle svaret. Ved å bruke svaralternativer kan forskeren legge opp til hvor mye informasjon som er ønskelig.

I denne studien valgte jeg å gå for en kombinasjon mellom rangordnede svar (ordinalt målenivå) og metriske svaralternativer (forholdstallsnivå) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171 – 177). Rangordnede svar var gunstig for å innhente informasjon om nyanser, altså for eksempel «I hvilken grad vil du si at det er fagsamarbeid på skolen du jobber?». Her valgte jeg seks svaralternativer i rang fra «i svært liten grad» til «mye». Disse tallene innhenter også kvalitative fenomener, da svarene symboliserer et svar formulert som en setning (Postholm &



Jacobsen, 2018, s. 177). Metriske svaralternativer gir derimot data som består av tall. Dette er kvantitative data. Slike talldata kan bli mangfoldige og jeg valgte dermed å sette dem i rangordnede variabler, for eksempel: «Omtrent hvor mange elever er det på skolen du jobber?». Her går svaralternativene med flerhundretalls variabler: «mindre enn 500», «500-800», «800-1200» og «mer enn 1200». Dette gir mindre detaljerte opplysninger, som dermed ivaretar anonymiteten. Jeg vil gå videre inn på refleksjonene rundt anonymitet i kapittel 4.4.

### 4.3 Rekruttering

Et vesentlig spørsmål var hvor mange informanter som krevdes for å best mulig kunne drøfte problemstillingen. Repstad (2007, s. 83) argumenterer for at analysen fort kan bli overflatisk ved for mange informanter. Dette vil også gjøre seg gjeldende ved bruk av brevmetoden, da forskningen ønsker å gå dypt inn på noen få læreroppfatninger. Et utvalg på omtrent tre informanter kan dermed være en mengde som gjør det mulig å både gå nok i dybden, men likevel få en bredde i forskningsmaterialet.

For å nå potensielle informanter tok jeg kontakt med noen av lærerne og avdelingsledere jeg møtte gjennom praksisperiodene mine. Disse personene fikk tilsendt en e-post med informasjon om prosjektet og et spørsmål om de kunne viderefordre til aktuelle kandidater i september 2022 (Vedlegg 1), samt et vedlegg med informasjon til aktuelle informanter (Vedlegg 2). Gjennom disse brevene fikk informantene vite hvordan de kunne få tilgang til både spørreskjema, retningslinjer for brevet og innlevering av materialet. Jeg fikk umiddelbart positiv respons, og kommentar på at e-postene var videresendte. Gjennom denne e-posten med informasjon fikk jeg formidlet at prosjektet var helt anonymt, og at jeg ikke ville samle inn personopplysninger. De fikk også informasjon om metoden, slik at de ble gjort oppmerksomme på at det ikke nødvendigvis er tidskrevende å delta. I tillegg til dette fikk informantene retningslinjene til brevet de skal sende i retur.

#### 4.3.1 Informanter

Informantene i forskningsarbeidet har ulik utdanning, ulike klasser og litt ulik størrelse på skoler. Jeg vil likevel si at alle tre informantene jobber på relativt store videregående skoler. I spørreskjemaet kom det frem at alle tre jobbet på skoler med flere enn 800 elever, hvor to jobber på skoler med mer enn 1200 elever. Alle tre jobber i tillegg på skoler der informantene selv opplever det som mye fagsamarbeid. Pseudeonymene gir ikke informasjon om informantenes kjønn. Øvrig informasjon fra spørreskjema fremgår i tabell 1 under.

Tabell 1: Informasjon om de tre informantene i prosjektet, presentert med pseudeonym

Informanter:	1 "Anton"	2 "Ludvig"	3 "Trond"
Lengde på brev	0,5 side	1,5 sider	2 sider
Brevet i sin helhet	Vedlegg 3	Vedlegg 4	Vedlegg 5
Utdanning	Adjunkt med tilleggsutdanning	Lektor	Lektor med tilleggsutdanning
Klassestørrelse	En klasse med 26- 30 elever	En klasse med mindre enn 15 elever og en klasse med 26-30 elever.	En klasse med 26-30 elever.

Gjennom oppgaven vil jeg vise til informantenes ytringer fra brev gjennom bruk av termen «informant», mens jeg gjennom skildringer og teori vil bruke termen «lærer» da det her viser til jobben som lærer.

#### 4.3.2 Brevene

Brevenes lengde varierte fra en halv side til to sider (se tabell 1). Det er store forskjeller på hvordan informantene har skrevet brevene sine, og hvor mye de har svart på. Det er også stor forskjell på hvor konkrete de har vært i beskrivelser av egne undervisningsopplegg. Anton har for eksempel bare nevnt ulike undervisningsmetoder, uten å gå særlig mye i dybden på hvordan han legger det opp i klasserommet. Ludvig og Trond har vært mer detaljerte i beskrivelser av undervisningsopplegg og samtaler med elever. De har også gått mer i dybden på hvorfor de har gjennomført oppleggene og samtalene på denne måten.

Gjennom lesning av datamateriale ble jeg oppmerksom på en merkbar forskjell på fremtoningen til informantene i brevene. Med dette menes hvordan de velger å formulere elevene og lærerne i klasserommet. Det er likevel viktig å bemerke seg at disse formuleringene ikke trenger å være med hensikt. Trond bruker aktivt pronomenet "vi" gjennom brevet sitt. Eksempelvis i formuleringen: "(...) vi har jobbet grundig med romanen i forkant. Vi har så en samtale rundt spørsmålene (...)" (s. 41 i drøftingen) og "vi alle setter oss ned i ring (s. 44 i drøftingen). Bruken av pronomenet "vi" gjør at læreren og elevene oppleves som et tett fellesskap. Her settes ikke læreren og eleven i et motsetningsforhold, og vi opplever læreren som en del av gruppa. Gjennom lesning av Ludvig sitt brev ser jeg et tydeligere skille mellom elev og lærer. Dette kommer eksempelvis til syne gjennom

formuleringen “Elevene ser ikke alltid hensikten med dette, men når jeg forklarer (...). (s. 51 i drøftingen). Det er dermed en større avstand mellom lederen og den underordnede. Dette kan imidlertid presisere lærerens rolle som forbilde og modellerer (se Figur 1: Modell for strategilæring (Pearson og Gallagher, 1983, sitert i Fjørtoft, 2014, s. 244)). Anton bruker imidlertid ikke eksplisitt pronomen på samme måte, eksempelvis gjennom påstander: “Muntlige aktiviteter er ofte lærerstyrte, og de fleste lærere snakker for mye” (s. 51 i drøftingen) og “Det er lett å undervise om konkrete oppgaver som muntlig appell” (s. 47 i drøftingen). Han betegner likevel lærere som en gruppe med bruk av pronomenet “vi”: “Veldig ofte tenker vi at alle deltar” (s. 51 i drøftingen). Det er likevel viktig å presisere at det finnes unntak. Ludvig bruker “vi” som betegnelse på en sammensatt gruppe av både lærer og elever i tilfeller der det blir mer hensiktsmessig, og Trond bruker også “lærer” og “elever” der det er fruktbart å skille mellom gruppene for å fremvise et poeng. Den generelle fremtoningen til informantene oppleves likevel ulikt.

#### 4.4 Ethiske refleksjoner

Gjennom datainnsamling og analyse er det viktig å ta hensyn til de tre etiske prinsipper innenfor forskningsetikken: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Den grunnleggende tanken bak prinsippet om *informert samtykke* er at informanten deltar frivillig og med nok kunnskap om forskningen til at man kan ta et selvstendig og informert valg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249). Dette forutsetter at informanten er kompetent nok til å forstå informasjonen som er mottatt og at forskeren ikke har utelatt informasjon som er viktig for informanten. Gjennom lenken som lærerne fikk tilsendt i et vedlegg kom de til et nettskjema hvor de var nødt til å samtykke for at innlevert brev skal være gjeldende. På første side i lenken fikk de altså informasjon om forskningsprosessen, før de gikk videre til samtykkeskjema. Her fikk de et flervalgsspørsmål: «Har du fått nok informasjon om prosjektet, og ønsker du med dette å delta?», med svaralternativ «ja» og «nei». På denne måten har jeg sikret at samtykke er både informert og frivillig. Hvis informantene svarer «nei», vil de ikke lengre være en del av studien.

Prinsippet *krav til privatliv* går ut på at studien ikke skal omfatte hele livet til informanten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-251). På grunn av den avgrensede problemstillingen, vil det ikke være nødvendig å samle inn noen form for personopplysninger. Dette ble sikret gjennom bruk av Nettskjema, som ikke videreformidler IP-adresser direkte til forsker. Jeg

formulerte brev til lærere og avdelingsledere som videreformidlet prosjektet på vegne av meg som forsker. På denne måten har jeg aldri vært i direkte kontakt med informantene i oppstartsfasen. Videre fikk informantene tilsendt informasjon og lenke til nettskjema fra sin kollega/leder. Denne lenken til nettskjema førte til en forside hvor informasjonen fra brevet stod. Her fikk informantene muligheten til å lese gjennom informasjonen på nytt, samt at de fikk kontaktinformasjon til min veileder. På denne måten hadde de også mulighet til å stille spørsmål om noe skulle være uklart. Videre i prosessen kunne de, som nevnt, samtykke til deltakelse. Neste steg var en kort spørreundersøkelse som kun etterspør spørsmål om klassestørrelse, fagsamarbeid på arbeidsplassen og omtrentlig antall elever ved skolen. Her opererte jeg med omtrentlige tall for at opplysningene ikke skal kunne spores på noen måte. Til sist kunne de anonymt sende inn brevet som Portable Document Format (PDF). Ut fra dette kan man si at hele prosessen har foregått uten noen form for utveksling av personopplysninger.

Det siste prinsippet går ut på at informasjonen skal gjengis på riktig måte. Dette innebærer at sitater og lignende ikke skal tas ut av kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252). Data skal med andre ord ikke forfalskes, utelukkes eller forvrenges. Utfordringen vil i denne forskningsprosessen være at jeg ikke kan sikre at alle informantene tolker begrepene i spørsmålene likt. Dette på grunn av ulik for forståelse og erfaringer. Det vil dermed være viktig å synliggjøre slike eventuelle ulikheter i analysen.

Fordi prosjektet som helhet ikke var designet for å hente personopplysninger, var det heller ikke nødvendig å søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252-253).

#### 4.5 Diskursanalyse

For å analysere datamaterialet valgte jeg å bruke diskursanalyse som rammeverk. Grunnen til at valget falt på dette analyseverktøyet var på bakgrunn av problemstillingens fortolkningspotensiale. Målet ved å bruke diskursanalyse er å kunne knytte sammen teori og meningene til lærerne på en god måte.

Diskursanalyse omfatter ulike tilnæringsmetoder som studerer tekster i sammenheng med sosial kontekst (Repstad, 2007). På denne måten poengterer Repstad (2007) at samfunnets forestillinger blir videreformidlet og forsterket ved hjelp av diskurs. Det vil si at språket er vår kilde til informasjon om verden, men at de ikke alltid er representasjoner av virkeligheten.

Diskursen er menneskets oppfattelse av virkeligheten. I denne sammenhengen vil det altså gjelde informantenes oppfattelse av egen yrkesutøvelse.

#### 4.5.1 Tekstuell kontekst

Den tekstuelle konteksten er avgjørende for tolkningen av teksten. Svennevig (2009) poengterer at den tekstuelle ytringen står i en kjede av andre ytringer (s. 146). Ved en samtale eller et brev vil mange av ytringene være en reaksjon på det som har kommet tidligere, og svaret vil dermed tolkes i lys av det som har blitt sagt eller skrevet før.

Det vil altså si at svarene i informantenes brev kan tolkes i lys av retningslinjene som ble sendt ut til informantene. Der hadde informantene spørsmål å forholde seg til, men med en valgfrihet til eget brevets komposisjon. Det er dermed ikke gitt at alle informantene svarer på spørsmålene i rekkefølge, likevel vil spørsmålene bidra til å skape et utgangspunkt for en videre tolkning av svarene.

#### 4.5.2 Situasjonsteksten

Situasjonsteksten er ifølge Svennevig (2009) et sett med deltakere i en kommunikativ oppgave i visse fysiske omgivelser, som kommer gjennom et visst medium. Deltakerne har en viss form for relasjon, noe som i stor grad setter preg på situasjonen. Gjennom oppgaven vil deltakerne av situasjonsteksten være mine informanter.

Relasjonen mellom informant og meg som forsker vil her være minimal, men det vil prege situasjonen at informanten er oppmerksom på egen deltakelse i forskningsprosjektet. Det vil dermed sette meg som forsker (og som deltaker i en kommunikativ oppgave) i en maktposisjon da min rolle er å presentere informantenes data. De fysiske omgivelsene henger her tett sammen med mediet, da mediet foregår gjennom nettskjema. Nettskjema krever en skriftlig kommunikasjon – og det gir dermed informantene muligheten til å velge fysiske omgivelser på egenhånd.

#### 4.5.3 Kulturkonteksten

Svennevig (2009) peker også på kjennetegn ved kulturkonteksten. Kulturkonteksten er de kjennetegnene som gjør den kommunikative konteksten gjenkjennelig (Svennevig, 2009, s. 150). Kulturkonteksten vil dermed oppleves som abstrakt og generell, slik at den er gjenkjennelig for den alminnelige borger. I dette tilfellet vil det være å omtale rollene som «lærer» og «elev», fremfor å bruke personlige navn.

I dette aktuelle forskningsarbeidet var det viktig å fremheve disse rollene for at arbeidet på best mulig måte kan generaliseres. Muntlighet innenfor norskfaget vil her fungere som kulturkonteksten, og den vil dermed stå som et spenningsfelt mellom rammevilkårene kompetansemål og skolereglement, samt læreren og skolens gjennomføring. Lærerens oppfatninger rundt gjennomføring av undervisningen er basert på blant annet tidligere erfaringer, utdanning, familieverdier og observasjon av andre – som et resultat av deres oppfatninger (Levin et al., 2013). Disse oppfatningene og undervisningsformene vil så spre seg videre gjennom at kollegaer samarbeider og observerer hverandres undervisning. Dermed vil det skapes en kultur innenfor den enkelte skole, som tidligere drøftet i kapittel 3.5. Denne kulturen kan sees på som kollektive læreropfatninger. Jeg vil videre sette disse meningene opp mot hverandre, og opp mot andre rammevilkår. Dette for å diskutere antonymer som ses relevante i norsk som muntlighet. Svennevig (2009) påpeker at semantiske strukturer kan stå som identiske, synomiske, hyponomiske og antonymiske (s. 224). En del av oppgaven vil dermed være å analysere disse referentkjedene for å få kartlagt de ulike holdningene lærerne har til muntlighet i norskfaget.

For å diskutere kulturkonteksten på en best mulig måte vil det være viktig for meg som forsker å analysere koherens i informantenes brev. Begrepet koherens betyr sammenheng. Dette for å sikre at ytringer ikke blir brutt fra hverandre og mister innholdsmessig koherens. Ytringer innenfor samme tematikk vil typisk ha mer koherens enn ytringer fra forskjellig tematikk (Svennevig, 2009, s. 234). Likevel kan det være koherens på tvers av tematikk i et såpass tematisk brev der hvor retningslinjene til brevene har en tematisk rettet vinkling.

#### 4.6 Oppgavens validitet og reliabilitet

Jeg har tidligere i kapittelet fremhevet trekk ved brevmetoden og etiske refleksjoner knyttet til valg av metode og informantenes deltakelse. Videre vil jeg kort se på validitet og reliabilitet i oppgaven. Her vil det være relevant å se på troverdighet, styrke og overførbarhet.

##### 4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet, og om forskerens gjennomføring kan ha påvirket resultatene. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at resultatene skal kunne reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt. Forskingen skal altså kunne gjøres på nytt, med samme tema og få like resultater. Likevel, er dette utfordrende da fenomener og kontekster fort kan endre seg.

Forskningens kontekst er også viktig. Her er blant annet LK20 en viktig faktor. Den nye læreplanen kan ha påvirket valgene til lærerne, da læreplanen brakte med seg en større grad av begrepene «refleksjon» og «utforsk», og at kompetansemålene ble mer åpne og gav dermed en større frihet.

En annen viktig faktor er at forskningen viser et begrenset utsnitt. Dette fordi det ville vært urealistisk å dekke flere informanter på grunn av oppgavens omfang, men også at jeg baserer meg på frivillig deltakelse. Gjennom spørreundersøkelsen ble det tydelig at utvalget i forskningen er informanter som jobber på skoler med flere enn 800 elever, dette anser jeg som relativt store skoler. Forskningsresultatet kan til en viss grad preges av at ingen av informantene arbeider på mindre skoler. Det kan tenkes at for eksempel fagsamarbeid kan gjennomføres ulikt på en stor og en liten skole.

#### 4.6.2 Validitet

Validitet kan oversettes som gyldighet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) kan begrepet deles inn i to hovedgrupper: indre og ytre validitet. Indre validitet går ut på at det skal være samsvar mellom de begreper og teorier vi benytter og den aktuelle virkeligheten vi beskriver (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 229). I denne aktuelle studien blir det aktuelt å drøfte informantenes forståelse av begrepene de fikk tilsendt i spørsmålene, og om begrep og teori i oppgaven representerer forskningsspørsmålene godt nok. Et alternativ for å sikre forståelsen til informantene er ved å gjennomføre informant-validering. Dette går ut på at informanten leser gjennom materialet, tolkninger og konklusjon for å se at de blir forstått på riktig måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Informant-validering anser jeg her som vanskelig å gjennomføre, fordi det vil gå på bekostning av anonymiteten til informantene. Det ville innebære at jeg som forsker fikk en synligere rolle i prosessen, noe som med hensikt er unngått.

Det skal også vurderes hvorvidt det er mulig å se på kausalitet ut fra den studien som er gjort (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 233). Når det gjelder undervisningsmetoder vil det være vanskelig å anta at det er en stor sannsynlighet for kausalitet. Dette fordi man ikke kan anta at en metode er dårlig, bare fordi den ikke fungerer i en klasse. Et undervisningsopplegg kan gi god effekt i et klasserom, men fungere mindre godt i et annet. Med en så begrenset innsikt som jeg får i dette prosjektet vil det dermed være vanskelig å vurdere en bredere kausalitet. Likevel, kan det være aktuelt å drøfte kausalitet i mindre grad ved å se på hvilke elevgrupper metodene fungerer for, og hvilke elevgrupper det ikke fungerer like godt for. Det er fort gjort å mistolke en slik kausalitet ved å anta at en situasjon henger sammen med en annen, og det er

derfor viktig å vurdere om man kan sette disse opp mot hverandre fra flere undervisningssituasjoner. Dette kan tenkes å gjøre seg gjeldende dersom en elevgruppe er spesielt fraværende i en spesifikk metode hos en informant, og da se etter samme tendensen hos en annen informant.

Videre skal jeg se på ytre gyldighet, altså om funn fra en kontekst kan overføres. Dette kalles generalisering. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) kan overførbarhet igjen deles inn i to kategorier: naturalistisk generalisering og statistisk generalisering (s. 238). Naturalistisk generalisering går ut på at forskningsprosjektet skal være gjenkjennbart for den som leser det. Det vil si at leseren skal kunne kjenne igjen fenomener eller erfaringer og på denne måten trekke tråder til egen situasjon. Dermed gjelder det å gi leseren rom for tenking underveis i teksten. Videre kan statistisk generalisering gjøre seg gjeldende gjennom valg av utvalg. Populasjonen i prosjektet ble valgt med bakgrunn i utdanning som i større grad sikter på videregående nivå. Utvalget ble tilfeldig utvalgt med utgangspunkt i en blanding av kontakter og tilfeldig utvalgte skoler. Jeg valgte, som tidligere nevnt, å sende ut brev til tidligere praksislærere og noen avdelingsledere ved tilfeldige skoler. Det vil dermed foreligge en kjent grad av usikkerhet i generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). Med et utvalg på tre informanter vil feilmarginen i generalisering potensielt sett være stor i en så stor populasjon som alle norsklærere i videregående skoler.



## 5 Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg gå gjennom resultatene fra innhenting av datamateriale. Gjennom kapittelet vil jeg ta i bruk diskursanalyse som analyseverktøy, og ta for meg drøftingen tematisk. I analysen av brevene tok jeg en “nedenfra og opp”-tilnærming, ved at jeg først leste brevene for å få oversikt over hvilke tema informantene tok opp og lot deretter datamaterialet styre den tematiske inndelingen. Gjennomgangen ga en tydelig tredeling, som jeg har strukturert dette kapitlet etter. Innledningsvis vil lærernes bevissthet og kjennskap til muntlighet i norskfaget drøftes. Videre vil lærernes prefererte undervisningsmetoder innenfor muntlighet beskrives og drøftes. Lærernes opplevde utfordringer vil også få plass, samt måter lærerne arbeider med disse utfordringene. Jeg vil også sette oppgavens funn opp mot dagens læreplan, og på denne måten se hvordan lærerne bruker læreplanen til planlegging og utforming av undervisning. Avslutningsvis vil oppgavens begrensninger få plass, noe som også vil gi rom for videre forskning.

### 5.1 Bevissthet og kjennskap til muntlighet i norskfaget

Hovedvekten i delkapittelet vil ligge på informantenes bevissthet og kjennskap til muntlighet i norskfaget. Dette med bakgrunn i at lærernes tanker om muntlighet i stor grad vil være med på å forme deres gjennomføring av undervisningen (Borg, 2006). Delkapittelet er delt inn i to større deler: «Den hverdagslige samtalen» som viser lærernes vektlegging av muntlighet som et verktøy i hverdagen, og «Planlegging – undervisning i og om muntlighet» som peker på refleksjonene lærerne har gjort tilknyttet planleggingen av undervisningen. Dette kan altså relatere til fagdidaktikkens “hvorfors”.

#### 5.1.1 Den hverdagslige samtalen

Gjennom brevet til Ludvig ble det tydelig at han la seg tett opp mot fagfornyelsen av læreplanen. Han legger stor vekt på den hverdagslige samtalen og hvordan elevene skal fungere muntlig i hverdagslige utfordringer. Dette gjør seg gjeldende ved at Ludvig eksempelvis trekker frem viktigheten av god muntlig kommunikasjon på arbeidsplassen for å skape motivasjon. Han sier også:

*Muntlige ferdigheter er viktig både for å kunne utøve medbestemmelse på alle områder i livet, kunne få fram sine meninger og delta i konstruktive dialoger både i familie, vennegjeng og arbeidsliv. Det er også viktig for å unngå misforståelser og konflikter når man omgås andre.*

Dette støttes opp av både læreplan og tidligere forskning på feltet. Læreplanen beskriver muntlige ferdigheter slik: «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Det er altså viktig med muntlige ferdigheter for å kunne samhandle med ulike samtalepartnere på en god måte. Fjørtoft (2014) peker på at elevene skal kunne opparbeide seg kunnskaper om så mange sjangrer at de blir selvregulerte språkbrukere som kan handle i alle situasjoner. Dette krever en stor grad av selvstendighet og språklig bevissthet på en slik måte at språket kan tilpasses best mulig, for at det ikke skal oppstå misforståelser eller konflikter. Gjennom den overordnede delen til LK20 blir dette synlig gjennom dens fokus på dannelsespotensialet, og at målet er «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det fremmes også at denne opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Her poengterer Eide (2017) imidlertid at medbestemmelse og demokrati også innebærer uenigheter, og at mangfoldet i demokratiet alltid vil eksistere. Det som er viktig er at elevene har mot nok til å ta del i samtalen. All samhandling vil være dannelsesfremmende gjennom problematisering, refleksjon og dialog (Aase, 2005, s. 26).

Ludvig vektlegger medbestemmelse i klasserommet. Medbestemmelse er en viktig del av elevens læring etter fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kommer særlig tydelig frem gjennom fagets relevans, da norskfaget skal gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser. En demokratisk prosess krever deltakelse og medbestemmelse. Her må eleven aktivt ta et valg og kunne stå for sitt eget valg, særlig i en situasjon hvor dette skal utøves muntlig – da eleven her må argumentere, og bygge på andres innspill. I likhet med Eide (2017) sine refleksjoner rundt at mangfoldet alltid vil eksistere i demokratiet, så vil mangfoldet altså også eksistere i klasserommet. Her finnes mange individer og et rikt mangfold, og det vil dermed være hensiktsmessig å arbeide med mot for å kunne fremme muntligheten til elevene på en slik måte at de skal kunne fremme tankene sine og ta aktive valg – både i og utenfor klasserommet. På denne måten vil klassens mangfold komme frem gjennom medbestemmelse.

### 5.1.2 Planlegging – undervisning i og om muntlighet

To av informantene i prosjektet, Anton og Ludvig, peker mot at det kan være utfordrende å skape en arena for å undervise i og om muntlighet på en god måte. Anton ytrer at det er lettere å legge inn skriftlige vurderingssituasjoner i årsplanen. En mulig forklaring kan her ligge i forskningen til Theodorsen (2021). Hun forsket på lærere og elevers forståelser av muntlighet i norskfaget og kom frem til at lærerne opplever lite systematikk i muntlig undervisning:

Tradisjonelle muntlige framføringer foran lærer og medelever i klasserommet, ser ut til være mindre vektlagt av lærerne i denne studien sammenlignet med tidligere forskningsfunn. Lærerne har funnet alternative måter å jobbe med planlagt muntlighet på, via andre muntlige sjangrer, og ved hjelp av ulike digitale løsninger. Samtidig uttrykker lærerne at det er lite systematikk i denne undervisninga, og at arbeid med utvikling av muntlige ferdigheter som eksplisitt siktemål i praksis trolig får mindre oppmerksomhet enn det utvikling av lese- og særlig skriveferdigheter får.

(Theodorsen, 2021, s. V)

Det vil dermed være viktig å stille seg spørsmål om utfordringen ligger på eksempelvis konkret planlegging, kunnskap eller prioritering for å kunne likestille muntlighet og skriftlighet. I denne studien var det ikke tilrettelagt for oppfølgingsspørsmål, og jeg vil dermed diskutere disse tre utvalgte og potensielle faktorene som like sannsynlige.

#### 5.1.2.1 Planlegging

Jeg vil videre ta i bruk kompetansemålene for å drøfte Anton sin påstand: «*Mitt forhold til muntlige ferdigheter i norskfaget er at det er like viktig som de skriftlige. Likevel er det lettere å få lagt inn skriftlige vurderingssituasjoner i årsplanene.*» For å planlegge en årsplan er kompetansemålene svært viktige. Det vil være sentralt å få plassert ut de ulike kompetansemålene på en slik måte at elevene utvikler ferdighetene sine utover året. Dermed vil kompetansemålene være en av grunnpilarene i planleggingen av årsplan.

Jeg vil her ta utgangspunkt i kompetansemålene etter Vg3 studieforbereende utdanningsprogram, da det ikke er spesifisert hvilke klasser på videregående informantene jobber i. Kompetansemålene for Vg3 studieforbereende vil gjøre seg gjeldende på bakgrunn av at det er sluttmålet til elever på studieforbereende linjer, som ofte også er et utgangspunkt for muntlig eksamen. Dermed vil det være sentrale kompetansemål for alle lærere på videregående skole. Kompetansemålene etter Vg3 oppleves ved første øyekast som vage og store, og de som omhandler muntlige ferdigheter presiserer ikke sjanger. Disse

kompetansemålene bruker begrepene «reflektere» og «utforske» som gjerne kan konnotere til både muntlige og skriftlige arbeider (Kunnskapsløftet, 2019, s. 14 – 15). Et av kompetansemålene går derimot direkte på muntlige ferdigheter: «Bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskende samtaler, diskusjoner og muntlige presentasjoner om norskfaglige emner» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Sjangre er likevel ikke videre beskrevet, og det vil dermed være større valgfrihet for læreren og/eller eleven. Valgfriheten gjenspeiler seg også i kapittelet om grunnleggende ferdigheter i læreplanen. Her er samhandling, kunnskap om retoriske ferdigheter og å kunne takle forberedte eller spontane kommunikasjonsstrategier vektlagt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Denne valgfriheten innenfor sjangre kan være med å bidra til at elevene kan få tilpasset sjangre etter interesser, faglig felt eller faglig nivå. Likevel kan denne valgfriheten være med å gjøre det vanskelig å fastsette noe allerede ved planlegging av årsplan. Selv om oppgaven vektlegger kompetansemål etter Vg3, vil andre kompetansemål også kunne reflektere disse i større eller mindre grad.

#### 5.1.2.2 Kunnskap

Kunnskap er essensielt for god undervisning og veiledning av elever. Lærernes kunnskaper og kognisjon kommer fra mange ulike faktorer, blant annet utdanningsnivå. Informantenes utdanningsnivå er adjunkt med tilleggsutdanning, lektor og lektor med tilleggsutdanning. Likevel kan ikke informantenes kunnskapsnivå måles kun ut fra utdanning, da mange andre faktorer vil påvirke kunnskapen deres. Slike faktorer kan eksempelvis være erfaring, refleksjoner med kollegaer og holdninger (Borg, 2006, s. 283).

Penne og Hertzberg (2008) viser til et skille mellom undervisning *i* og undervisning *om* muntlighet. Anton skriver at det er utfordrende å innta et metaperspektiv på muntlighet, han synes altså det er vanskelig å undervise *om* muntlighet. Dette er undervisning som skal hjelpe elevene til å forstå hva de kan gjøre annerledes med språket for å tilpasse seg en situasjon eller en mottaker på en bedre måte. For at elevene skal oppleve mestring og utvikling knyttet til muntlig arbeid kreves det mye kunnskap fra læreren. Elevene ser på læreren som en rollemodell i klasserommet. Læreren modellerer det faglige stoffet på en måte som gjør at elevene forstår det på sitt eget nivå, før de videre vil ta en mer aktiv rolle i prosessen. Dette er i tråd med modellen for strategilæring (Pearson & Gallagher, 1983, sitert i Fjørtoft, 2014, s. 244), der hvor eleven først får fagstoffet modellert før eleven etter hvert er i stand til å gjøre prosessen på egenhånd. Her prøver læreren å selvstendiggjøre elevene gjennom prosessen. Trond sier at han gir konkrete tilbakemeldinger på elevenes digitale retoriske appeller før de

skal presenteres for en gruppe. På denne måten bidrar Trond til at elevene blir enda mer selvstendig til hen skal gjøre det helt på egenhånd fremfor klassekamerater. Det vil her være avgjørende at læreren har nok kunnskap om det som skal læres bort, i dette tilfellet muntlighet, til at læreren kan veilede underveis. Uten veiledningen vil de ikke kunne komme videre til neste selvstendighetstrinn.

Læreren må også ha didaktiske kunnskaper om muntlighet i norskfaget. Børresen (2016) har fremmet at tenkning og refleksjon bør settes i sentrum i samtaler med andre. På denne måten kan elevene opparbeide seg nysgjerrighet til fagstoffet gjennom å bruke muntlige ferdigheter. Her kreves lytting, spørsmål, påstander og oppmuntring for å drive samtalen videre. Børresen (2016) presenterer her lærerens viktige rolle som styrer for samtalen. Det vil altså si at læreren må styre samtalen i riktig retning for å skape best mulig utvikling og læringskurve. På denne måten kan læreren utfordre elevene på det de trenger å øve på. Anton problematiserer her lærerens potensielt overaktive rolle, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.3.1. Det er altså læreren som står i veien for elevenes læring. Børresens tre viktige begreper; autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting, blir her essensielle for at elevene skal fortsette deltakelsen i samtalen og for at læreren ikke er overaktiv. Denne samtalen vil dermed foregå som en «klassesamtale». De forskjellige informantene beskrev klassesamtalen ulikt, men alle var enige om at utopien er aktiv deltakelse fra alle elever i full klasse. Ludvig presiserer også at erfaring vil gjøre det lettere å ta avgjørelser og utfordre eleven i samtale på eget nivå, noe som gjør det tydelig hvordan erfaring spiller inn på utformingen av undervisningen – i tråd med modellen om Teacher Cognition (Borg, 2006, s. 283.) og Hedeman (2022).

Som tidligere nevnt kan også lærernes refleksjoner i profesjonsfellesskap prege kunnskapsnivået. Dermed vil en lærer i et større faglig kollegie få mye innputt fra andre, noe som vil forme valgene læreren tar. På denne måten kan mangel på personlig kunnskap veies opp ved hjelp av delte visjoner og gruppelæring (Senge, 2006). Jeg vil komme videre inn på hvordan delte erfaringer og kunnskaper kan påvirke lærerens praksis i neste kapittel.

### *5.1.2.3 Prioritering*

Med økt valgfrihet for lærerne vil utfordringer knyttet til muntlighet kunne ligge på lærerens prioriteringer. Lærerens prioriteringer kan, som tidligere nevnt, gå på preferanser ut fra kompetansenivå, men det kan også gå på prioritering av det læreren anser som viktig. Prioritering kan sees som en subjektiv faktor som ikke er så lett å gripe tak i uten en dypere forståelse for informantenes refleksjoner. Jeg vil likevel gå litt inn på noen sitater fra informantene som gir et lite innsyn i hvordan de prioriterer muntlige ferdigheter.

De ulike informantene ser veldig forskjellig på det å undervise i og om muntlighet. Trond opplever det som lett å finne praktiske øvelser, noe som gjør det enkelt for læreren å gi tilbakemeldinger. Her beskriver han lette øvelser som å se på hverandre, øve på øyekontakt, kroppsspråk og stemmebruk. Dette er helt enkle øvelser, men som ifølge Dam (1999) er svært viktig for samtalesituasjonen. Non-verbal og verbal kommunikasjon vil være likeverdige komponenter i en samtale, fordi begge preger mottakeren. En mottaker vil tolke kommunikasjonen, noe som vil prege de neste kommunikasjonsstegene. Kanskje kan dette påvirke lengden på samtalen, tonen mellom deltakerne eller stemningen i rommet? Ludvig mener også at det er særs viktig å øve på slike virkelighetsnære situasjoner. Han har et stort fokus på konkrete situasjoner som eleven møter, som for eksempel jobbintervju.

Prioriteringsgrunnlaget for muntlighet kan også stamme fra kollegiet, da læreres kognisjon ifølge Borg (2006) påvirkes av kollegaers tanker og utdanning. Et kollegie som ser muntlighet i norskfaget som viktig, og som har mange konkrete undervisningsmetoder for å utvikle disse ferdighetene, vil dermed med stor sannsynlighet gjøre at hver enkelt lærer i større grad prioriterer muntlige ferdigheter i undervisningen. Anton forklarer at de ikke har mye refleksjon rundt muntlighet i kollegiet, til tross for et godt faglig samarbeid. Dette kan dermed påvirke prioriteringen av muntlige ferdigheter både i Anton og hans kollegaers undervisning. Dette står i sterk kontrast til Trond sitt profesjonsfellesskap, der hvor kollegaene deler flere opplegg som er med på å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, samt at de diskuterer viktige fokuspunkter omkring muntlig undervisning. De har også diskutert forskjellen på retningslinjene til eksamen, kontra hvordan læreplanen ønsker at elevene skal lære muntlige ferdigheter i klasserommet. Trond poengterer at muntlighet på eksamen i stor grad handler om å gjenfortelle pensum, noe som står i kontrast til læreplanbegrepene «reflekter» og «utforsk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Profesjonsfellesskapet som Trond er en del av savner nasjonale retningslinjer, på samme måten som det finnes for skriftlige ferdigheter. Det kan dermed tenkes at de synes det er vanskelig å prioritere det som fremstår som diffust i læreplanen, fordi det er vanskelig å vite om undervisningen har god nok dekning. Ludvig peker på et tett samarbeid om planer og undervisningsopplegg, men peker ikke på noe som skiller seg ut med muntlige ferdigheter. Det er dermed grunn til å anta at balansen mellom samtaler om muntlige og skriftlige ferdigheter er relativt lik.

Prioritering fra elevenes side er også aktuelt å trekke inn, da det kan påvirke lærernes tilpasninger. Ludvig påpeker at elevene ikke alltid ser hensikten med å jobbe med muntlige ferdigheter, og han jobber dermed mye med å snakke med elevene for å motivere og forstå

verdien av muntlige ferdigheter. Ved å utdype hvordan disse ferdighetene gjør seg gjeldende i arbeidslivet og livet for øvrig opplever han at elevene får mer motivasjon. Trond var selv en beskjeden elev i skolen, og har derfor bestemt seg for å trekke inn det han selv ønsket seg i egen undervisning – praktiske øvelser og teknikker for å bli bedre i muntlighet. Dette vil jeg gå videre inn på i kapitlene 5.2 og 5.3. For at elevene skal kunne prioritere arbeid med muntlige ferdigheter er det nødvendig å sette av tid til refleksjon rundt det, i likhet med hva som kreves for systemisk tenkning i et profesjonsfelleskap (Grutle, 2018, s. 86 og 96).

### 5.1.3 Oppsummering

Informantenes bevissthet og kjennskap til muntlighet i norskfaget var tema for første del av drøftingen. Gjennom kapittelet ble det tydelig at deltakerne har mange felles tanker rundt muntlige ferdigheter, men ulik praktisering. Her kan informantenes utdanningsnivå og refleksjoner i profesjonsfelleskap spille inn. Ludvig legger seg tett opp mot fagfornyelsen og vektlegger de hverdagslige samtalsituasjonene. Han presiserer at medbestemmelse er viktig. LK20 vektlegger også at elevene skal kunne samhandle med ulike samtalepartnere på en god måte, og at det er en viktig del av medbestemmelsen i samfunnet - på denne måten vil mangfoldet eksistere. Anton og Ludvig peker på at det er utfordrende å skape en god arena for muntlig undervisning - både undervisning i og om muntlighet. De peker på lite systematikk, noe jeg koblet opp mot LK20, der hvor kompetansemålene i all hovedsak presiserer at elevene skal “reflektere” og “utforske” fremfor å vise til konkrete muntlige sjangrer. Dette gjør at Anton synes det er lettere å legge inn skriftlige vurderingssituasjoner i årsplanene. Trond peker også på dette, da hans profesjonsfelleskap diskuterer hvordan lærerne skal legge til rette for elevenes forberedelser til en eksamen som gjenforteller pensum, fremfor å “reflektere” og “utforske”. Likevel jobber Trond aktivt for at elevene skal jobbe med lette øvelser for å utvikle både verbal og non-verbal kommunikasjon. Anton forklarer at kollegiet ikke reflekterer noe betydelig over muntlige ferdigheter, til tross for godt faglig samarbeid for øvrig. Elevene ser imidlertid ikke alltid hensikten med øving i muntlige ferdigheter, sier Ludvig og presiserer at han derfor forteller elevene hvor viktig samtaler om muntlighet er.

Oppgavens kapittel 5.1 peker på bakgrunnen for valg av metoder, og dermed bakgrunnsinformasjon for svar på oppgavens problemstilling. Informantene ser det som svært viktig med muntlige ferdigheter, til tross for varierende grad av refleksjoner rundt muntlighet i kollegiet. Ludvig legger seg tett opp mot LK20 sitt fokus på medbestemmelse og hverdagslige situasjoner. Trond ser viktigheten av både non-verbal og verbal kommunikasjon i kommunikative situasjoner. Anton vektlegger mangelen på systematikk i muntlig opplæring,

og peker på utfordringer både i klasserommet og kollegiet, til tross for at han vektlegger at muntlige ferdigheter er like viktige som skriftlige.

## 5.2 Egnede undervisningsmetoder i muntlighet i norskfaget

I dette kapitlet vil jeg drøfte ulike undervisningsmetoder for muntlighet i norskfaget. Jeg vil i utgangspunktet ta for meg metodene som informantene selv sier at de tar i bruk som lærere og liker, samt drøfte disse opp mot teori. Drøftingens andre kapittel vil ta for seg fagdidaktikkens "hva".

En utfordring ved undervisningsmetodene i muntlige ferdigheter har tidligere vært liten bredde. Lærerne har fokusert på presentasjoner i muntlig undervisning, uten særlig mye veiledning (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). Dette har ifølge Theodorsen (2021) forandret seg, og lærerne har funnet mer alternative måter å jobbe med muntlighet på. Informanten Trond har i denne studien ytret en tredeling av muntlige sjangre i læreplanen, og det er denne tredelingen jeg har tatt utgangspunkt igjennom den videre drøftingen: samtalen, presentasjon og diskusjon.

### 5.2.1 Samtalen

Videre vil jeg se på ulike typer samtaler som informantene har diskutert i brevene sine. Jeg vil først se på klassesamtalen som undervisningsmetode, som gjør seg gjeldende i alle informantenes brev. Alle tre informantene vektla også uformelle samtaler, noe jeg vil koble opp mot teorigrunnet i oppgaven. Jeg vil deretter drøfte Trond sine refleksjoner rundt fagsamtalen som undervisningsmetode.

#### 5.2.1.1 *Klassesamtalen*

I denne studien vil klassesamtale som hovedregel ansees som all kommunikasjon som foregår med alle elever til stede. Det vil altså i utgangspunktet være samspillet mellom lærer og elever, gjerne med varierende deltakelse fra alle parter. Anton beskriver klassesamtalen som utfordrende på den måten at kun fem-seks elever deltar, til tross for at tanken er at alle skal delta. Jeg tolker brevet hans som at forklaringen ligger på lærerens overaktive rolle. Det vil altså si at læreren ikke engasjerer elevene nok i «the right kind of talk» (Børresen, 2016). Elevene har dermed ikke fått nok nysgjerrighet eller mulighet for utforskning til at de deltar. Børresen (2016) vektlegger læreren som ansvarlig for å skape en god dialog, noe som støtter det Anton sier om at læreren snakker for mye. Det er altså læreren som står i veien for god dialog.



Børresens (2016) tanker om refleksjon og nysgjerrighet blir tydelig i refleksjonene til Trond. Han beskriver klassesamtalen som «vi alle setter oss ned i ring og har en felles samtale med hele klassen der lærer er ordstyrer og elevene kommer med refleksjoner og innspill». For at denne samtalen skal være fruktbar og kunne fortsette vil det være essensielt for læreren å akseptere og spille videre på innspillene til elevene. Dette er typiske eksempel på autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting – som står sterkt i Børresens artikkel (2016). En slik samtale vil få i gang tankeprosessen til elevene og gjøre dem mer nysgjerrige (Dysthe, 1996). Her bryter også Trond et mønster med maktforholdet i klasserommet, da pultplasseringen kan gi en indikasjon på hvem som har makt (Imsen, 2020, s. 187). En forutsetning for en påstand om at lærerne har ulike tanker om klassesamtalen er likevel at alle tre informanter tolker begrepet på samme måte.

Klassesamtalen skal altså potensielt sett føre til nysgjerrighet og refleksjon i full klasse. Ludvig beskriver opplegget rundt klassesamtalen litt annerledes. Han sier at de ofte har samtaler og diskusjoner i samlet klasse, men at det da har vært gjennomført arbeid i grupper først, slik at alle tørr å fortelle noe etterpå. Jeg skal videre fokusere på disse mindre formelle samtalene i grupper, med en samarbeidspartner eller med læreren.

#### *5.2.1.2 Uformelle samtaler i grupper, parvis eller med lærer*

Alle tre informantene beskriver mer uformelle samtaler som et viktig bidrag til muntlige ferdigheter. Her blir ulike typer samtaler fremstilt for ulike typer formål.

Ludvig er svært opptatt av at muntlige ferdigheter skal hjelpe eleven til å mestre hverdagen, og er veldig opptatt av uformelle samtaler mellom elev-lærer når det er vanskelig. Dette gjelder særlig samtaler rettet mot elever som hadde utfordringer med å snakke i klassen – både ved klassesamtaler og presentasjoner. Informanten er opptatt av å ikke vise seg selv som en mester på muntlige ferdigheter, men heller snakke om at feiling er normalt og en del av læringen. Her trakk Ludvig særlig frem humor som viktig for å knytte bånd til eleven og gi håp for fremtiden. Gjennom modellering, i tråd med modellen for strategilæring (Pearson og Gallagher, 1983, sitert i Fjørtoft, 2014, s. 244), vil det dermed være lettere for eleven å se at det er mulig. Modellen gir eleven en sjanse til å koble seg på litt for litt. Her modellerer læreren et eksempel først, før alle gjør det sammen. Etter hvert kan elevene utføre oppgaven i grupper, før arbeidet kan munne ut i et selvstendig muntlig arbeid – en monolog. Det vil altså si at eleven beveger seg fra en uselvstendig muntlig situasjon der hvor læreren tar kontakt en-til-en, til at eleven for eksempel kan jobbe med en selvstendig presentasjon eller appell.

Alle tre informantene er svært opptatte av at nesten alle elevene har godt av å øve seg og utfordre seg selv på muntlige innlegg i større grupper eller hel klasse. Likevel er det enighet om at det er viktig å skape trygghet ved å ta i bruk diskusjoner med sidemann eller i små grupper før plenumsinnlegg. Anton presiserer her at «*da er det lettere å være trygg på at det du har nevnt for sidemannen er riktig*» - det skaper dermed en trygghet som gjør at det blir lettere å delta i plenum. Hoel (1999) skriver at tre forskjellige behov melder seg i møte med en ny situasjon, og alle disse tre gjør seg gjeldende her. Læreren må være med å sikre at klasserommet oppleves som en god arena som skaper tilhørighet og trygghet, i tillegg til å legge til rette for situasjoner som gir mestring for eleven. Dermed kan også eleven oppleve aksept fra læreren og andre medelever. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å lage gode retningslinjer for samtalen, som gjør at elevene kan bruke språket til tenkning (Hoel, 1999, s. 47-48). På denne måten kan grupper settes sammen for å skape trygghet og inkludere de som ellers ikke blir hørt (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 203).

Aksept gjør seg også gjeldende på den måten at ungdom ønsker å bli aksepterte i miljøet de er i. Ungdommene er i en ekstra sårbar tid med mye forandringer, noe som gir et økt behov for tilhørighet og aksept. Dersom snakking i plenum eller grupper ikke er oppnåelig på et tidspunkt i opplæringen poengterer Ludvig og Trond at elevene skal få mulighet til en-til-en-oppfølgning, men begge informantene presiserer at dette kun gjøres i spesielle situasjoner. Årsaken til at det ikke er en mulighet ellers er fordi elevene skal utfordres og at de skal kunne utvikle seg som trygge språkbrukere. Dette er i tråd med begrepet *danning* fra fagfornyelsen av læreplanen. Aase (2005) poengterer at problematisering, refleksjon og dialog er essensielt i dannelsesprosessen. Dannelsesprosessen skal forberede elevene på fremtiden, og all samhandling vil påvirke denne utviklingen. Gjennom lærer-elev samtaler vil elevene dermed kunne utvikle seg som samtalepartnere, til tross for at de ikke opplever mestring på dette feltet i større grupper enda. Dannelsesprosessen er altså en kontinuerlig prosess. Med kunnskap om elevens utviklingszone vil det også være lettere å jobbe i den nærmeste utviklingssonen – i tråd med Vygotskij og sosiokulturell læringsteori (Lillejord, 2013, s. 193-195). Dette er altså en utvikling av sekundærdiskursen og dermed også dannelsesprosessen. Eleven skal lære samtaleprosessen i samspill med andre og med ulike kontekster.

#### 5.2.1.3 Fagsamtalen

Trond trekker frem fagsamtalen som en god undervisningsmetode innenfor muntlighet. Han beskriver eget opplegg på denne måten:

*Fagsamtale om skjønnlitterær tekst, gjerne en roman: Elevene har forberedt seg på spørsmål og vi har jobbet grundig med romanen i forkant. Vi har så en samtale rundt spørsmålene i grupper på maks 4. Elevene må bruke fagbegreper og skal prøve å vise refleksjon. Her må de vise at de kan lytte til de andre og bringe samtalen videre. Utfordringen her er å få elevene til å reflektere spontant og ikke bare komme med ferdigtygde poenger fra det de har forberedt på forhånd. Men det er en øvelse det også.*

Her har informanten satt sammen et opplegg som kombinerer skriftlige ferdigheter – i form av den reseptive ferdigheten *lesing*, og annet forarbeid. Dette forarbeidet er ikke videre beskrevet, men jeg vil anta at det er en kombinasjon av både reseptive og produktive ferdigheter innenfor både muntlighet og skriftlighet. Videre tar Trond i bruk muntlige ferdigheter ved å diskutere spørsmål til teksten i grupper. Ved å arbeide i grupper skapes en trygghet og Trond gir dermed elevene større rom for ulike meninger. Det vil dermed være enklere for elevene å ta plass, og læreren vil ikke få en like avgjørende rolle for å kontrollere samtalen og bidra til at alle får sagt noe. Vi går dermed bort fra IRE-mønsteret hvor læreren bedømmer og kommenterer alle svar underveis i samtalen (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 71). I stedet kan Trond skape “the right kind of talk”, altså en samtale der hvor elevene kan være nysgjerrige på hverandre og ha en samtale sammen (Børresen, 2016).

Trond ytrer en utfordring rundt at de skal reflektere spontant, og ikke bare komme med «ferdigtygde» poenger fra forberedelser. Dette kan unngås ved at læreren legger til rette for gode spørsmål og at mye av samtalen krever at elevene bygger på hverandres uttalelser. Dette gjør at elevene, ifølge Fjørtoft (2014), må strukturere innhold og mening før de konstruerer egne ytringer. Ved å omrokere litt på gruppene under fagsamtalen vil de ikke ha innsikt i alle andre elevers refleksjoner, og det vil dermed kreve en ny strukturering av innhold og mening.

### 5.2.2 Presentasjon

Med utgangspunkt i Trond sin tredeling av muntlige sjangre i læreplanen vil jeg nå drøfte presentasjoner. Alle tre informantene tar for seg muntlige presentasjoner i liten eller stor grad, men ingen av dem vektlegger presentasjoner som en overlegen muntlig sjanger – i kontrast til tidligere forskning (Svenkerud, Klette og Hertzberg, 2012). Videre har alle tre informantene nevnt retorisk appell som sjanger – noe jeg i første omgang vil se på som en form for presentasjon.

### 5.2.2.1 Retorisk appell

Alle tre informantene tar i ulik grad for seg undervisningsopplegg om retorisk appell. Retoriske appeller og ferdigheter kommer også frem gjennom grunnleggende ferdigheter i læreplanen:

Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4)

De retoriske ferdighetene innebærer altså både å bruke dem, men i tillegg å uttrykke seg hensiktsmessig. Ludvig beskriver at elevene skal lage appeller om ting de er opptatt av, og enten fremføre i klasserommet eller spille inn som video. Som lærer vektlegger han hvordan de bruker retorikken. Det er altså formidlingsevnen og taleferdighetene som vurderes. Hvor hensiktsmessig appellen er, vil avhenge av hvordan taleren har tilpasset seg kommunikasjonssituasjonen ut fra den retoriske kommunikasjonsmodellen (Dam, 1999, s. 30).

Trond gjennomfører oppgaven på en litt annerledes måte:

*Elevene skal velge et tema de brenner for og lage en appell på 2 minutter. De skriver manus, øver seg og spiller inn på video. Lærer gir tilbakemelding på videoen. De skal så holde appellen for en gruppe på 7-8 elever i klasserommet. Egevaluering i etterkant.*

Det er altså en sammensatt aktivitet der eleven starter i en forberedende fase med bruk av skriftlige ferdigheter, for så å bruke digitale ferdigheter videoinnspilling. I etterkant av vurdering skal de holde appellen for en gruppe elever i klasserommet. Dette vil likevel bli en enveiskommunikasjon – og dermed en form for presentasjon, i likhet med videoen. Det vil også her være taleferdighetene som blir vektlagt.

Anton har imidlertid ordlagt seg litt annerledes enn de to andre informantene: «*Det er lett å undervise om konkrete oppgaver som muntlig appell*». Her skriver Anton at det er lett å undervise om muntlig appell, men det er ikke presisert hvorvidt det er snakk om hvordan andre utfører muntlig appell og en analyse av dette eller om elevene selv utfører oppgaven. Leddsetningen «men det er ikke så ofte vi inntar et metaperspektiv og underviser om

«muntlighet» peker mot at Anton underviser *i* muntlighet. Det er dermed mulig at også Anton gjennomfører undervisningen på omtrent samme måte – at elevene har en muntlig retorisk appell i form av en presentasjon, men ikke et større fokus på formsiden til språket. Retorisk appell vil drøftes videre i kapittel 5.2.3.1.

### 5.2.3 Diskusjoner

Ludvig er den eneste av informantene som eksplisitt snakker om diskusjoner som sjanger, dette gjør han gjennom å ta for seg debatt som sjanger. Likevel har jeg valgt å først drøfte hvordan retorisk appell kunne vært brukt som utgangspunkt for diskusjon. Dette med bakgrunn i at Trond og Ludvig i sine undervisningsopplegg åpner for muligheten til diskusjon, og at de gjennom brevene ikke eksplisitt utelukker at diskusjonen oppstår. Diskusjoner innenfor norskfaget bidrar til danningen av eleven. Gjennom kompetansemålet « bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskende samtaler, diskusjoner og muntlige presentasjoner om norskfaglige emner» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14) kommer det tydelig frem at diskusjoner er en viktig del av norskundervisningen. En diskusjon krever både taleferdigheter, men også lytteferdigheter. En diskusjon avhenger av to deltakere som tar stilling til hverandres ytringer og bygger videre på disse.

#### 5.2.3.1 Retorisk appell

Som tidligere nevnt liker alle tre informantene å bruke retorisk appell som undervisningsmetode. Ingen av informantene har nevnt motsvar på appellene, men Trond har valgt å la elevene spille inn video først for så at elevene fremfører for en liten gruppe elever. Videoen gir ikke mulighet for motsvar, med unntak av tilbakemelding fra lærer, men fremføringene i grupper kan åpne for motsvar. Dette gjør seg også gjeldende i de tilfellene der hvor Ludvig har fremføringer i klasserommet. Her kan lærerne potensielt sett legge til rette for at elevene må ta i bruk lytteferdighetene sine og svare taleren med en ny appell. Det kan dermed utvikle seg til en form for debatt.

#### 5.2.3.2 Debatt

Ludvig beskriver at han liker oppgaver hvor elevene har fått tildelt meninger på forhånd som de skal overbevise andre om. Jeg vil klassifisere dette som debatt fordi elevene skal overbevise hverandre ved å fremme en egen mening. Debatt er en undervisningsmetode jeg vil plassere innenfor metoder som fremmer diskusjon mellom elevene. Debatt er noe vi ofte forbinder med politikk – hvor deltakerne debatterer mot hverandre for å prøve overbevise lytterne. Her setter deltakerne sine egne meninger opp mot de andres for å overbevise lytterne om at deltakerens eget parti er det beste.

Ludvig sitt undervisningsopplegg som går ut på at elevene skal overbevise andre om sine tildelte meninger innebærer at elevene må ta i bruk både taleferdigheter og lytteferdigheter. De må analysere andres ytringer og bygge videre på dem ved hjelp av egne meninger. På den måten kan de bygge opp nye argumenter ut fra bakgrunnskunnskap om sine tildelte meninger. Dette krever en stor grad av lytting, for at de skal kunne bygge videre på andres argumenter. Her må elevene ta i bruk lingvistiske ferdigheter, kunnskaper om tema, kontekst og verden generelt (Buck, 2001, s. 1-2). Dette er også en viktig del av dannelsesprosessen, da elevene i tillegg til samhandlingen må forholde seg til meninger som de kanskje egentlig ikke aksepterer og argumenterer ut fra dette. Gjennom å lete etter gode argumenter for en mening de er tildelt, og vanligvis ikke tenker, vil elevene også problematisere sin egen mening – som kan stå som en kontrast til den tildelte meningen. En slik problematisering vil ifølge Aase (2005) være dannelsesfremmende. Elevene skal utvikle seg til å bli aktive demokratiske borgere, noe som krever at de både tørr å uttrykke egne meninger og at de er kritiske. Utfordringen her vil likevel være å inkludere alle elever. Det kan være vanskelig å inkludere seg selv i en debatt der hvor andre deltakere er mer høylytte, og det vil dermed være svært viktig at læreren tilpasser undervisningen for dette. Jeg vil gå videre inn på disse utfordringene i neste kapittel.

#### 5.2.4 Oppsummering

Gjennom kapittel 5.2 kom informantenes meninger omkring egnede undervisningsmetoder i norskfaget tydelig frem. Med bakgrunn i Trond sin tredeling av sjangrene han tolker ut fra læreplanen ble kapittelet inndelt på samme måte: samtalen, presentasjon og diskusjon.

Alle tre informanter vektla samtaler som en viktig undervisningsmetode. Når det gjelder klassesamtalen beskrev informantene dette ulikt. Trond vektla her en felles samtale der lærer er ordstyrer, og elevene kan komme med innspill og refleksjoner. Anton beskriver det som svært utfordrende, da bare fem-seks elever deltar. Han ser på læreren som det største hinderet, på grunn av for mye monolog. Dette kan også tenkes å være årsaken til at Ludvig alltid gjennomfører arbeid i grupper først, slik at alle tørr fortelle når klassen diskuterer og reflekterer i etterkant. Alle tre informantene vektla imidlertid disse uformelle samtalene gruppevis som svært viktige. Ludvig vektlegger disse som særlig viktige når muntlige ferdigheter oppleves som utfordrende. På denne måten kan han som lærer steg for steg bygge videre på disse samtalene etter hvert som eleven opplever mer trygghet. Både Ludvig og Trond sier likevel at en-til-en samtaler ved muntlige vurderingsarbeider kun skal gjennomføres ved spesielle situasjoner. Dette fordi elevene skal utfordres, og på denne måten

dannes. Alle tre informanter vektlegger elevenes trygghet i møte med muntlige situasjoner., og Anton presiserer at dette er særlig viktig før plenumsinnlegg. Trond liker også fagsamtaler, men presiserer at det kan være utfordrende å få elevene til å reflektere spontant med for mye forberedelser.

Ingen av informantene vektlegger presentasjoner som en overlegen sjanger, men alle drøfter presentasjoner i liten eller stor grad. Alle tre nevner her retorisk appell som sjanger. Anton presiserer at dette er en av de enklere sjangrene å undervise om, men presiserer at det ikke er ofte de inntar et metaperspektiv. Trond vektlegger en sammensatt aktivitet med både videoinnspilling for så en etterfølgende presentasjon i grupper, mens Ludvig beskriver at han tar i bruk bare en av dem.

Ludvig er også den eneste som eksplisitt nevner diskusjoner. Han vektlegger her debatt, der hvor elevene får tildelt meninger på forhånd, for så at de skal overbevise de andre. En debatt krever motsvar, og de skal altså jobbe mot hverandre. Både Ludvig og Trond vektla derimot også retoriske appeller. Det er dermed en reell mulighet for at det også her kan oppstå diskusjoner i etterkant av appellene. Dette er imidlertid ikke eksplisitt uttrykt.

Kapittel 5.2 viser dermed svar på problemstillingens første del: *Hvordan tenker et utvalg norsklærere å arbeide for at elevene i størst mulig grad skal kunne delta i muntlige læringsaktiviteter?*. Studien peker mot at informantene anser varierte undervisningsmetoder innenfor samtale, presentasjon og diskusjon som særlig relevante og gode. De trekker særlig frem samtalen som en god metode.

### 5.3 Utfordringer og grep for å bedre muntlighet i norskfaget

Informantene drøfter flere utfordringer i arbeidet med muntlighet, både når det gjelder å få med alle elevene og gi dem trening i situasjoner som både oppleves relevante og har overføringsverdi til det virkelige liv. Alle tre informantene ser det dermed som deres ansvar at elevene skal oppleve en god klasseromspraksis, slik også Hoel (1999) presiserer. Med dette følger et stort ansvar for god kommunikasjon, og det kan fort oppstå utfordringer tilknyttet dette.

Gusrud (2021) diskuterte i sin masteroppgave hvorvidt alle elever inkluderes i klasseromsdiskursen. Her kom det tydelig frem at mange av elevene falt utenfor mye av muntlighetsundervisningen. Gusrud (2021) bruker her en referanse til idrettsvitenskapen, hvor poenget er at man i prinsippet kun blir bedre på det man øver på – eleven må altså delta for å kunne bli bedre i muntlighet (s. 88). Videre vil jeg vektlegge de utfordringene informantene i

dette forskningsarbeidet opplever som lærere, samt hvordan de løser flere av disse utfordringene i det daglige arbeidet i skolen for å kunne utvikle de muntlige ferdighetene til alle elever i klasserommet. Det er altså lærernes didaktiske valg ut fra elevenes utfordringer som vil bli sentralt å drøfte, med andre ord fagdidaktikkens “hvordan”. Først vil elevene som opplever muntlighet som utfordrende bli vektlagt i drøftingen, før fokuset går over til den muntlige situasjonen.

### 5.3.1 Elever som opplever muntlighet som utfordrende

Informantene gjorde det tydelig at mange elever opplever muntlighet som utfordrende.

Gjennom retningslinjene i brevet fikk informantene spørsmål om alle elever skulle inkluderes i muntlig arbeid i skolen. Vinklingen til de forskjellige informantene var litt ulik på dette punktet. Alle var enige om at elever skal inkluderes og utfordres, men uenige om i hvilken grad de skal utfordres. Anton beskrev ikke konkret hvem som har lett for å falle utenfor i undervisning i muntlighet, men ytrer at det er viktig med samtaler med sidemann før plenumsundervisning og at mange elever faller utenfor i plenum. Årsaker til dette kan ifølge Ludvig og Trond være at elevene er beskjedne og/eller utrygge. Dette støttes også av Danielsen (1999) som peker på at talevegning er en stor utfordring i skolen.

Ludvig beskriver at han opplever dagens elever som bedre i muntlige læringsaktiviteter enn elevene for 20 år siden. Likevel ser han en tendens til at særlig jenter synes det er vanskelig å presentere ting muntlig foran klassen, og å delta i diskusjoner. Dette er i tråd med Gusruds forskning (2021) som peker på at jenter rekker opp hånda mer sjeldent enn guttene (s. 65). Ludvig skriver at noen av disse elevene nekter konsekvent, og at det dermed fører til en god del samtaler på tomannshånd. Gjennom disse samtalene er Ludvig opptatt av at elevene skal føle seg sett og godtatt, for å utvikle en trygghet. I samtalene legger han vekt på at de fleste føler seg ukomfortable med å snakke foran klassen og at dette er normalt. Dette gjør at Ludvig også styrker følelsen av tilhørighet, noe Hoel (1999) presenterer som svært viktig i møte med slike situasjoner. Videre skriver Ludvig at det er viktig for han å bygge gode relasjoner til elevene, slik at de kan trygge seg på han i vanskelige situasjoner:

*«Triks» jeg bruker for å få de til å delta mer er:*

- *Snakke om at de andre elevene ikke bryr seg om at du kanskje sier noe feil, blir rød i ansiktet, må avbryte midt i osv., det er mest eleven selv som tenker på dette.*
- *Alltid snakke om at de som hører på medelever skal være oppmuntrende, blide og positive.*



- *Bruke humor i samtale med de som sliter, f.eks. fortelle om pinlige episoder jeg selv har skapt, og få de til å ha litt selvironi på det de sliter med.*
- *Vise empati og forståelse, men samtidig forklare hvorfor det er viktig å kunne snakke foran andre.*
- *Vise til at frykt og skam ofte går over når man blir eldre, og skape en optimisme, noen elever tenker at «jeg er slik, denne frykten ER meg», og det stemmer sjelden.*

Disse «triksene» innebærer at Ludvig som lærer bygger relasjoner gjennom humor, selvironi og normalisering av situasjonen. Med bruk av en slik tilnærming vil han som lærer skape en optimisme og få eleven til å bruke et metaperspektiv på den muntlige situasjonen. Det innebærer at eleven må fortolke situasjonen. En slik fortolkning vil bevege seg bort fra sosiokulturell læringsteori da læringsprosessen ikke lengre skjer i samspill med andre – fokuset ligger på det kognitive nivået til eleven. Lærerens rolle vil likevel være sentral, da prosessen kan plasseres innenfor undervisning om muntlighet (Penne & Hertzberg, 2008). Det er altså lærerens intuisjon og kunnskaper som danner grunnlag for elevens kognitive refleksjoner omkring bruk av språket (Helland, 2013).

Utfordringene trenger heller ikke være at elevene ikke er gode til å tale eller reflektere over eget språk, men at de rett og slett mangler mestringsfølelse tilknyttet talesituasjonen. Dette kan begrunnes i Hoel sine tre faktorer som bør være til stede i en ny talesituasjon: tilhørighet og trygghet, mestring i den nye situasjonen og aksept (Hoel, 1999). Dersom eleven har vonde tidligere erfaringer med eksempelvis muntlighet, vil det være et utfordrende møte med muntlighet da det sannsynligvis var mangel på aksept, tilhørighet eller mestring. Ludvig velger her å gi eleven medinnflytelse, i tråd med Imsen (2020). Det gjør at eleven kan lære kollektivistiske trekk og etter hvert finne en balanse mellom det individualistiske og det kollektivistiske i en muntlig situasjon i klasserommet. Disse samtalene kan også være med på å bygge en bro mellom trygge muntlige situasjoner, eksempelvis fra hjemmet eller med venner, og de skumlere situasjonene eleven møter i klasserommet.

Anton opplever at det bare er noen få som deltar i klassesamtaler, og at disse få elevene dermed blir dominerende. Han sier «*Veldig ofte tenker vi at alle deltar, mens det egentlig bare er fem-seks elever som sier noe.*». Her tolker jeg bruken av «vi» som lærere. Han poengterer at et fåtall av klassens elever bidrar, men at tanken til lærerne er at «alle» deltar. Jeg tolker dette utsagnet som negativt ladd for klassesamtalen, da han opplever at et fåtalls elevers utvikling står i veien for resten av elevenes utvikling, og at det dermed blir mangel på

flerstemmighet i samtalen. Et annet aspekt her er at klassens størrelse kan være utslagsgivende på hvor mange som deltar, da norsklærere er utsatt for et stort tidspress. Mange kan dermed gå i fella og spille på de aktive for å få fremgang i faget (Danielsen, 1999, s. 58). Det kan altså være at lærerne ikke gir elevene nok tid til å svare, og at flere elever ville svart med mer betenkningstid. Utfordringen kan også tenkes å gjelde de som ikke ser hensikten med arbeidet, da slike holdninger fort sprer seg. Ludvig fokuserer særlig på dette i sitt brev. Han skriver «*Elevene ser ikke alltid hensikten med dette [muntlig arbeid], men når jeg forklarer hvor viktig muntlig kommunikasjon er på de ulike arbeidsplassene, så blir de mer motiverte.*». Ludvig relaterer også dette til det daglige gjennom å fortelle hvor viktig det er både for konstruktive dialoger og for å unngå misforståelser eller konflikter.

Et interessant aspekt her er at Anton problematiserer lærernes rolle: «*Muntlige aktiviteter er ofte lærerstyrte, og de fleste lærere snakker for mye.*». Det at lærerne snakker mye kommer mest sannsynlig fra det velkjente IRE-mønsteret som innebærer at samtalen starter med at læreren stiller spørsmål, og at lærerne videre kommenterer svarene til elevene og driver samtalen videre (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 71). På den måten vil det fort bli en overvekt av replikker fra læreren. Et slikt utgangspunkt gir elevene mindre muligheter for å kaste seg på diskusjonen, og det vil fort dreie seg om plenumsdiskusjoner. En måte å skape mer refleksjon og gi større muligheter for flere er gruppearbeid. Gruppearbeid er noe alle tre informantene har sett som et grep for å øke elevenes påvirkning på klassesamtalen. Ved å diskutere i grupper før de snakker i plenum opplever informantene at flere elever tørr å delta i løpet av læringsprosessen. Da kan det også være lettere å gjøre alle til samtalepartnere gjennom å bygge på tidligere erfaringer til hver enkelt elev, samt tilpasses deres nivå (Chumak-Horbatch, 2019, s. 148). Anton beskriver situasjonen som at det er lettere å delta i plenum hvis du er trygg på at det du har nevnt for sidemannen er riktig. Det er altså *aksept* eleven er ute etter. Aksept er noe Hoel (1999) trekker frem som viktig, men også Børresen (2016) er inne på det samme med begrepet *høy verdsetting*. Det betyr at de skal føle at bidraget sitt var viktig og at bidraget blir en aktiv del av undervisningssituasjonen. Informantene mener altså at elevene kan være med å gi hverandre denne aksepten og drive samtalen videre ved bruk av opptak. På denne måten vil de kunne inkludere flere i gruppen enn ved bruk av det klassiske IRE-mønsteret. Dysthe, Bernhardt & Esbjørn (2012) støtter dette gjennom vektleggingen av at alle stemmer bør høres i klasserommet, og at ved mer elevdeltakelse vil elevene ha flere stemmer å forholde seg til.

Til tross for at undervisningen skal tilpasses den enkelte og skape trygghet, er det ifølge Ludvig og Trond svært viktig at elevene blir utfordret på det de opplever som vanskelig i møte med muntlige ferdigheter. Ludvig skriver at balansen mellom tilrettelegging og krav om å utvikle seg er krevende, men opplever det som enklere å vurdere dette etter mange år som lærer. Han føler at han nå får en god magefølelse på hvem som håndterer litt press, og hvem som må slippe å presses til presentasjoner foran klassen. Trond er også enig i at denne balansen er utfordrende, og problematiserer en tendens han ser i skolen:

*Alle skal ikke aktiviseres muntlig i plenum, men dette er noe alle bør øve på. Alle bør utfordres. Noen kan nok litt for lett ty til angstbegrepet når de er normalt nervøse og sier at de ikke ønsker å presentere for andre enn læreren, og her er jeg ganske klar på at de må prøve så godt de kan å utfordre seg. Men selvfølgelig, om angsten er reell og de ikke får det til, får de mulighet til å få en-til-en-oppfølging i spesielle situasjoner. Men at alle skal undervises og øve seg opp i muntlighet er et absolutt ja.*

Han problematiserer det at elevene fort kan ty til angstbegrepet ved normalt stress eller press. Utfordringen her ligger altså på å tilpasse undervisningen til elevenes nerver i den aktuelle situasjonen. De grunnleggende ferdighetene sier at eleven skal håndtere de ulike muntlige situasjonene med de rette redskapene, og det vil dermed være opp til læreren å legge til rette for bruk av disse redskapene. Læreren må, i tillegg til å skape trygghet i klasserommet, tilpasse undervisningen for enkelteleven. Skolen skal tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Med dette som utgangspunkt kom det fra fagfornyelsen et større fokus på psykisk helse gjennom de tverrfaglige temaene. Her vil særlig «Folkehelse og livsmestring» gjøre seg gjeldende. Under punktet «Folkehelse og livsmestring» legges det vekt på at elevene skal «kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Gjennom å forene disse to punktene vil læreren kunne ta hensyn til elevens forutsetninger og tilpasse undervisningen på best mulig måte. På denne måten vil også elevene dannes gjennom å få mulighet til å utprøve identiteten sin (Michaelsen, 1999, s. 69). Elevene vil også her bli bedre rustet til å håndtere fremtidens muntlige situasjoner, samt håndtere egne opplevelser. Dette vil også være viktige faktorer for å kunne delta i demokrati og jobbsammenhenger.

### 5.3.2 Muntlige situasjoner

Hoel (1999) presiserer at det er lærerens ansvar å legge til rette for en god klasseromspraksis der hvor eleven opplever det som positivt å delta i en kommunikativ praksis. I dette ligger et stort ansvar på at læreren tilpasser undervisningen på en slik måte at hver enkelt elev føler seg ivaretatt og trygg nok til å delta muntlig. Jeg vil videre se på hvordan de ulike informantene tilpasser undervisningen.

En utfordring i klasserommet er å skape virkelighetsnære situasjoner når det gjelder det muntlige, sier Ludvig. Ludvig ønsker å vise elevene hvordan vi bruker de muntlige ferdighetene i det daglige liv. Dette er imidlertid utfordrende, ifølge Ludvig, og da særlig med store elevgrupper. Han går ikke videre inn på hvorfor det er mer utfordrende å skape virkelighetsnære situasjoner med større elevgrupper, men det kan tenkes å være av praktiske årsaker. En virkelighetsnær muntlig kommunikasjonssituasjon vil normalt foregå i mindre grupper, med mindre det er snakk om større møter eller foredrag, og det vil kreve stor plass og mer ressurser for å kunne følge opp hver enkelt gruppe på en god måte. Det er altså lærerens rammefaktorer som gjør situasjonen utfordrende (Giddens, 1984, sitert i Imsen, 2020, s. 191). Det er særlig viktig med nok ressurser dersom situasjonen elevene skal inn i er ny. Dersom situasjonen er ukjent vil det kreve en større grad av veiledning underveis, i tråd med modellen for strategilæring (Pearson & Gallagher, 1983, sitert i Fjørtoft, 2014, s. 244) som viser hvordan elevene trenger mer veiledning i oppstarten av et prosjekt før de blir mer selvregulerte. Det er også viktig å ta hensyn til alle faktorer ved en kommunikativ situasjon. Kommunikative situasjoner er tross alt komplekse aktiviteter som krever et samspill mellom situasjon, taler, emne, tilhørere og språk (Dam, 1996, sitert i Askeland, 1999, s. 178).

Trond stiller seg kritisk til om elevene blir i stand til å reflektere spontant dersom de alltid skal diskutere i grupper før for eksempel en fagsamtale. Skolen skal, ifølge læreplanen, forberede elevene på fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2019), med dette følger et ansvar for at elevene skal være i stand til å takle en rekke forskjellige situasjoner, derav de spontane samtalene som dukker opp i det daglige liv. Jeg har tidligere drøftet hvorfor diskusjonsoppgaver trygger elevene i forkant av plenumsundervisning eller presentasjoner, men disse spontane refleksjonene blir her borte. For at elevene nå skal reflektere spontant, etter å ha forberedt seg, vil det kreve at læreren har en ny innfallsvinkel som fortsatt bygger på tidligere resonnement og på denne måten skaper trygghet. Dette støttes av Eide (2017) som sier at læreren skal legge til rette for situasjoner som elevene forstår, men at de skal utfordres til refleksjon. En mulighet her er å skape disse situasjonene innenfor trygge rammer,

eksempelvis i nye grupper, men med tilnærmet lik oppgave. For å skape trygge rammer rundt den nye innfallsvinkelen – som gir spontane refleksjoner, kan det også være mulig å tilpasse undervisningen gjennom strategisk plassering av pultene (Imsen, 2020, s. 187). Trond skriver at han ville gjennomført klassesamtaler ved å plassere hele klassen i ring og ha en felles samtale. På denne måten har han brutt opp mønsteret der hvor læreren fremstår autoritær foran i klasserommet. Alle vil måtte forholde seg til hverandre på en annerledes måte, og alle vil fremstå like viktige.

#### *5.3.2.1 Forutsetninger i møte med ulike muntlige situasjoner*

Ludvig og Trond vektlegger begge at balansen mellom tilrettelegging og å utfordre elevene på muntlige ferdigheter er vanskelig. Gjennom kapittel 5.3.1 ble det tydelig at begge opplever beskjedne og tause elever som en reell gruppering i klasserommet. Alle elever har ulike utfordringer i skolen, og skolen skal gjøre sitt ytterste for at alle skal ha en best mulig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bakgrunnen for disse utfordringene er også ulike, og jeg vil videre drøfte dette opp mot forutsetningene for møtet med ulike muntlige situasjoner.

Bourdieu (1995) sine begreper rundt kapital i samhandling med sosiokulturell teori er sentrale for å beskrive forskjellene på elevenes kapital i skolen. Elevens økonomiske, sosiale og kulturelle kapital kan stille seg avgjørende for nettverket til eleven i skolen. Dette kan igjen prege graden av tilhørighet og trygghet i klasserommet. Dersom en elev er vokst opp med lite kulturell kapital vil dette ha preget oppveksten i stor grad. Det kan for eksempel dreie seg om foreldre med lite utdanning og en dårlig betalt jobb, som igjen vil prege den økonomiske og sosiale kapitalen. Økonomisk og sosial kapital vil prege hvilke klær eleven går med, hvilke personer som er i nettverket til familien og hvilke holdninger eleven får. På denne måten vil all samlet kapital: ferdigheter, holdninger og oppførsel prege sosialiseringssprosessen og dermed møtet med skolen. Gjennom lav kulturell kapital vil eleven på fritiden møte færre situasjoner som utfordrer sekundærdiskursen. Situasjoner som utfordrer barnet vil føre til at barnet dannes (Aase, 2005). Ludvig presiserer også dette: *“Hvis de [elevene] aldri prøver, vil de aldri bli bedre heller, og mange takler å bli presset litt forsiktig, og får mestringsfølelse etter hvert.”* Gjennom danning vil eleven utvikle evnen til samhandling, og motsatt. Bourdieu (1995) peker her på at den som har kapital, har store fordeler i utdanningen. Slike strukturer kan også være overførbart til elever generelt, da det kan være store forskjeller på kapital fra barndommen. Denne reproduksjonen av hierarki og makt vil, ifølge Spernes (2020), føre til at særlig innvandrere vil få mindre makt på bakgrunn av mangelfull kjennskap til skolekultur og

skolespråk. Mangelen på makt vil dermed kunne føre til at denne elevgruppen fort kan falle i gruppen som Ludvig og Trond omtaler som *beskjedne* eller *tause elever*.

Elever kan ha helt ulike forutsetninger ut fra hva slags kapital de har, og det vil dermed være avgjørende for læreren å tilpasse undervisningen på bakgrunn av disse forutsetningene.

Dersom læreren klarer å tilpasse undervisningen ved å bygge en bro mellom erfaringer på hjemmebane og på skolen, vil en kunne unngå at elevene kommer inn i det Chumak-Horbatch (2019) kaller en “silent period”. Dermed vil lærere kunne inkludere alle elever og tilby en relevant og meningsfull undervisning. Ludvig håndterer denne “silent period” med å legge til rette for presentasjon kun for lærer eller liten gruppe med elever. Her ligger fokuset hele veien på å skape trygghet. Trond ytrer også noe lignende: “*om angsten er reell og de ikke får det til [å presentere foran elevgrupper], får de mulighet til å få en-til-en-oppfølging i spesielle situasjoner*”. De to informantene vil altså utfordre elevene så langt det gjør seg mulig innenfor elevenes grenser, slik at de muntlige ferdighetene kan utvikles gjennom følelsen av mestring. Målet er å bryte maktstrukturene, men informantene er tydelige på at balansen her er utfordrende.

Informantene har ikke pekt mot spesifikke elevgrupper eller kapital, men det er en viktig faktor i all planlegging av undervisning.

### 5.3.3 Oppsummering

Gjennom kapittel 5.3 ble det særlig tydelig hvordan informantene tar grep for aktivt å inkludere elever i muntlig undervisning. Alle tre informantene ser det som lærerens ansvar å legge til rette for at elevene skal oppleve en god klasseromspraksis, men ser det utfordrende at mange elever opplever muntlig undervisning som vanskelig. De var alle enige om at alle elever skal inkluderes, men også utfordres. Alle tre var enige om at plenumsundervisning var den formen som byr på mest problemer. Ludvig og Trond ser beskjedenhet og utrygghet som en mulig årsak.

Ludvig opplever dagens elever som sterkere muntlig enn for 20 år siden, likevel ser han en tendens til at særlig jenter opplever det som veldig utfordrende å snakke høyt. Da ser Ludvig det som særlig viktig å bygge relasjoner gjennom humor, selvironi og normalisering av situasjonen på tomannshånd. På denne måten kan han skape en god relasjon og trygghet, som igjen kan hjelpe eleven til å utfordre seg selv. Slike utfordringer trenger ikke å være knyttet til taleferdigheter, men heller eksempelvis mestringsfølelse. Ludvig gir her eleven muligheten for medinnflytelse på situasjonen.

Anton opplever det som utfordrende at et fåtalls elever styrer klassesamtalen. På den måten vil disse stå i veien for utviklingen til de mer beskjedne og utrygge elevene. Ludvig poengterer også at elevene som ikke deltar ofte ser på det muntlige arbeidet som lite hensiktsmessig, videre skaper han motivasjon gjennom å forklare viktigheten av muntlig arbeid på arbeidsplasser. Han relaterer dermed skolearbeidet til livet etter skolen. Anton problematiserer også lærernes rolle, da han opplever de muntlige situasjonene som altfor lærerstyrte. Et grep alle tre informantene er enige om er gruppearbeid før plenumsundervisning. På denne måten vil elevene oppleve aksept, fordi de er tryggere på at svarene sine er riktige før de sier dem høyt for alle.

Ludvig beskriver det som utfordrende å skape virkelighetsnære situasjoner med større elevgrupper. Dette kan forklares med at virkelighetsnære situasjoner ofte foregår i mindre elevgrupper. En annen utfordring er ifølge Trond å få elevene til å reflektere spontant dersom de alltid skal diskutere i grupper før selvstendige muntlige arbeider. Ludvig og Trond vektlegger at balansen mellom tilrettelegging og utfordring er vanskelig. Ludvig presiserer her at dersom elevene aldri prøver, så vil de heller aldri bli bedre. Gjennom utfordringer på dette nivået vil elevene dannes. Dersom elevene aldri prøver vil hierarki og makt reproduseres, da den som allerede har kapital også vil få mer makt. Mangelen på makt vil føre til at elevene faller i gruppen som Ludvig og Trond omtaler som beskjedne og tause.

Kapittel 5.3 søker i all hovedsak svar på problemstillingens andre del: *hvordan tilpasses metodene for enkeltelever?* Det som går igjen i svarene til informantene er at trygghet er nøkkelen til muntlig deltakelse. Informantene er enige om at dette er lærernes ansvar å legge til rette for.

#### 5.4 Oppsummering i lys av dagens læreplan

I kapittel 2 ble det redegjort for hvilken utvikling som har skjedd omkring læreplan. Her ble det tydelig at lærere og elever i dag har stor handlingsfrihet, og at læreplanen ikke er like konkret som tidligere. Det er likevel blitt et større fokus på grunnleggende ferdigheter, og muntlige ferdigheter har dermed også blitt et viktig område innenfor norskfaget. Gjennom dette kapitlet vil jeg koble informantenes refleksjoner opp mot dagens læreplan, både for å drøfte koherens og eventuelle avvik. Trond var den eneste som eksplisitt nevnte læreplanen, noe han gjorde ved å fortelle om egen tolkning av muntlige sjangre i læreplanen. Trond sier nemlig at han ser en tredeling av muntlige sjangre i læreplanen, noe jeg tidligere i drøftingen har tatt utgangspunkt i: samtalen (s. 48), presentasjonen (s. 51) og diskusjonen (s. 53).

Selv om informantene ikke eksplisitt drøfter læreplanen, vil jeg videre fremheve deres praktiske tilnærminger til muntlighet i norskfaget og koble disse opp mot læreplanen. Alle de tre informantene var svært opptatte av elevenes trygghet i møte med en muntlig læringsaktivitet og situasjon ellers. Likevel er informantene, som lærere, svært engasjerte i at elevene skal kunne utvikles og utfordres på det muntlige på en slik måte at de kan delta i flere muntlige situasjoner på et senere tidspunkt – enten det skal være i arbeidslivet, neste skoleprosjekt eller livet for øvrig. Dette blir vektlagt i LK20, hvor samhandling og kommunikasjon med ulike partnere i samfunnet er svært viktig, og dermed finnes også behovet for mangfold. På denne måten kan elevene etter hvert bli i stand til å delta i det demokratiske samfunnet. For at dette skal være mulig vektlegger Ludvig det å bygge selvtillit hos elevene. Dette kan kobles opp mot læreplanens kjerneelementer. Her vektlegges blant annet elevenes positive opplevelser i møte med muntlige situasjoner. Denne oppbygningen av trygghet og selvtillit kan også kobles tett opp mot dannelsingsprosessen da elevenes mot og refleksjon er en viktig del av denne prosessen.

For at elevene skal kunne utvikles og dannes er det viktig med utfordringer knyttet til situasjonene (Eide, 2017). Dette poengterer også Ludvig og Trond gjennom brevene sine. De vektlegger at elevene skal kunne utfordres på sitt eget nivå, og at disse utfordringene vil føre til at de opparbeider mer trygghet på eget nivå. Dette er i tråd med Eide (2017) sine refleksjoner rundt at læreren skal utfordre, men likevel sørge for at elevene forstår. Det vil altså være nødvendig at utfordringene ikke blir for store, fordi for store utfordringer ikke vil fremme trygghet for eleven.

Alle tre informantene vektlegger også samtaler som undervisningsmetode. Dette i tråd med læreplanens fokus på tale og lytting (LK20). Gjennom LK20 vektlegges elevenes evne til å ta utgangspunkt i andre elevers synspunkter enda mer enn før. Det betyr at elevene først må lytte, for så å bygge videre på disse synspunktene. Informantene preferer ulike tilnærminger til metoden, men alle er enige om at uformelle samtaler i grupper, par eller med lærer i forkant av plenumsdialoger er hensiktsmessig. På denne måten skapes en større trygghet for at egne argumenter er «riktige».

Læreplanen legger fokus på at elevene skal kunne diskutere både spontant og planlagt, både foran et publikum og digitalt (LK20). Informantene vektlegger, som nevnt, samtaler i forkant av plenumsinnlegg. Her mister elevene muligheten til å reflektere spontant, da elevene ofte får i oppgave å diskutere seg frem til et svar i fellesskap innad i gruppen. Dette poengterer også Trond i møte med fagsamtaler da han føler at elevene ikke får reflektert spontant, men heller



kommer med «ferdigtygde poenger». Han er den eneste av informantene som vektlegger ytringer digitalt. Trond gjennomfører muntlige retoriske appeller digitalt, i form av at elevene spiller inn en video i etterkant av planlegging, men her vil han også tilsynelatende miste den spontane delen av appellen.

Elevenes trygghet er altså det mest fundamentale for informantene. De vektlegger elevenes trygghet for at det skal være mulig å arbeide med læreplanen. På denne måten kan elevene ha dialoger i både spontane og planlagte situasjoner, og formidle handling på en selvstendig og hensiktsmessig måte.

## 5.5 Begrensninger ved studien og videre forskning

Gjennom drøftingens siste kapittel vil jeg drøfte oppgavens begrensninger. Jeg vil starte med å ta for meg oppgavens metode, da dette er en relativt ukjent metode. Videre vil jeg drøfte informantenes fraværende fokus på grupperinger i klasserommet. Trond sin kommentar om angstbegrepet vil også gjøre seg interessant, men særlig innenfor tilpasset opplæring. Avslutningsvis ser jeg det hensiktsmessig å nevne informantenes ulike fremtoninger gjennom brevene, da lærerens rolle i muntlig undervisning kunne ha vært interessant å forske videre på.

Valget om brevmetode ble tatt for å på best mulig måte kunne få innsikt i læreres refleksjoner omkring valg og utforming av undervisningsopplegg. Metoden åpner også for kreativitet og frihet, da informantene kan uforme brevet på valgfri måte (Berg, 1999). Ulempen med dette er at informantene fort kan glemme noen spørsmål dersom det er for mange. Gjennom lesning av mitt datamateriale ble det tydelig at noen av informantene ikke svarte på alt spørsmålene etterspør. Her er Anton sitt brev særlig aktuelt. Brevet var på omtrent en halv side, og konkrete undervisningsopplegg ble ikke inkludert. Ingen av informantene kommer med konkrete bilder, dokumenter eller lignende fra egne undervisningsopplegg – til tross for at jeg oppfordret til dette. Disse eksemplene kunne gitt bredere innsikt i informantenes refleksjoner omkring planleggingen av undervisningsoppleggene.

Ved bruk av brevmetoden ville informantene også få bedre tid til å svare på spørsmål, og det ble dermed særlig viktig å utarbeide gode spørsmål til informantene. Spørsmålene skal gi informantene muligheten til å skrive om egne erfaringer og refleksjoner, men at jeg som forsker avgrensner disse tematisk (Sjøbakken, 2012). Disse spørsmålene skulle på best mulig måte kunne besvare problemstillingen, og valget falt til slutt på syv spørsmål.

Jeg har i etterkant av innhenting av datamateriale flere ganger vurdert om spørsmålmengden var riktig. Det kan tenkes at jeg ved å stille færre spørsmål kunne

engasjert informantene til å utdype spørsmålene enda mer. Det kan også tenkes at flere informanter ville ha skrevet brev, da færre spørsmål assosierer mindre tid til skriving – særlig da lærerjobben i utgangspunktet er svært tidkrevende. Likevel var det viktig for meg som forsker å kunne stille nok spørsmål til å få gode refleksjoner. En fallgrube ved færre spørsmål ville dermed vært et svært ensidig brev med mindre forståelse for lærerens bredere refleksjoner – i tråd med det kvalitativ forskning etterspør. Ved videre forskning på området ville det vært interessant å se om spørsmålmengden er avgjørende, eller om informantene ville gått mer i dybden på undervisningsoppleggene ved fysiske intervjuer.

Når det gjelder dybde er det aktuelt å trekke inn utvalget av informanter. I planleggingsfasen av forskningen bestemte jeg meg for et utvalg på tre. Dette for å skape nok dybde, og være sikker på at jeg kunne få god innsikt i undervisningsoppleggene til alle informanter. I etterkant av innhenting av datamateriale ble det tydelig at jeg hadde en liten spredning på størrelse på skoler. Skolestørrelse kan være en faktor som påvirker den muntlige undervisningen, da større skoler også har større profesjonsfellesskap som kan diskutere sammen. Profesjonsfellesskapene vil kunne utvikle lærerens egne undervisning og planlegging ifølge Borg (2006, s. 283). Jeg valgte også å ikke etterspørre kjønnene til informantene. Med begrenset informasjon om informantene er det dermed vanskelig å vite om ulike fenomener ikke er relevante i deres klasserom eller om informantene ikke har nok kunnskap eller erfaring til å ta det til betraktning (Borg, 2006, s. 283). Et slikt fravær på relevans eller kunnskap vil dermed føre til at informantene ikke eksplisitt nevner disse fenomenene gjennom brevene.

Når det gjelder fenomener og tematikk i klasserommet var jeg i oppstarten av prosjektet nysgjerrig på om informantene ville peke mot grupperinger av elever når det gjelder muntlighet i norskfaget. Slike grupperinger kan eksempelvis være andrespråkelever, elever som er tause, elever som lett får mye oppmerksomhet ved å snakke mye eller elever som ikke får vist sitt fulle potensiale muntlig på grunn av andre forutsetninger. Dette ble særlig interessant gjennom lesning av teori om forutsetninger for læring. Jeg anser momentet som interessant, men ville ikke lede informantene og kom derfor ikke med direkte spørsmål tilknyttet forutsetninger. Observasjoner knyttet til dette ville også potensielt sett fungert utdypende. Her ville det vært aktuelt å observere eventuelle tilpasninger til elevgrupper som skiller seg ut muntlig, for eksempel om det tilpasses for ulikheter på norsknivåer i tråd med LAP (Chumak-Horbatch, 2019, s. 21).

Det ville også vært interessant å følge opp kapittel 5.3 med å se på effekten av disse grepene som lærerne gjør. Observasjoner av disse endringene over tid ville vært hensiktsmessig, samt se om de stemmer overens med informantenes egne refleksjoner. Det ville vært interessant å inkludere elevers tanker om undervisning i muntlighet og hvordan de opplever lærernes tilpasning av undervisningsmetoder i muntlighet. Elevene til prosjektets informanter ville også kunne utdype funn fra studien gjennom intervju og observasjoner, noe som kunne vært aktuelt å inkorporere i et større forskningsprosjekt.

Et felt som interesserte meg underveis var Trond sin kommentar om angstbegrepet (se kapittel 5.3.1). Han kommenterte at elevene fort tyr til angstbegrepet ved opplevelse av normalt stress. Dette kunne vært en interessant påstand å drøfte innenfor tilpasset opplæring. Det ville vært aktuelt å se om det har vært noen utvikling på dette området, i tråd med Ludvig sin kommentar om at dagens elever er sterkere muntlig enn elever for 20 år siden, eller om elever i dag fortære tyr til angstbegrepet i muntlige situasjoner både i og utenfor klasserommet.

Gjennom lesning av datamateriale ble jeg også oppmerksom på en merkbar forskjell på fremtoningen til informantene i brevene, som tidligere nevnt i kapittel 4.3.2. Med dette menes hvordan de velger å formulere elevene og lærerne i klasserommet. Forskjellene på formuleringene kan indikere om elever og lærer står som et motsetningsforhold eller en gruppe som lærer sammen. Vi kan altså se på eleven som et individ som lærer gjennom samtaler med andre, inkludert læreren, i tråd med sosiokulturell læringsteori eller vi kan se på lærerens rolle som overordnet forbilde og modellerer (se Figur 1: Modell for strategilæring (Pearson og Gallagher, 1983, sitert i Fjørtoft, 2014, s. 244)). Det ville her vært interessant å forske på hvordan lærerens påvirkning og tilnærming til elevene vil forme den muntlige samtalen i klasserommet. fag

## 6 Konklusjon

I denne oppgaven var jeg interessert i å få mer innsikt i hvordan norsklærere arbeider for at elevene skal kunne delta i muntlige læringsaktiviteter i klasserommet. Jeg ville også få mer innsikt i hvordan de arbeider for å tilpasse spesifikke undervisningsmetoder for å passe enkelteleven. For å besvare disse spørsmålene tok jeg i bruk brevmetoden, i kombinasjon med et enkelt spørreskjema. På denne måten kunne jeg få mer innsikt i informantenes refleksjoner rundt planlegging av undervisning, og videre drøfte disse opp mot hverandre for å se etter eventuell koherens. Gjennom arbeidet med masteroppgaven ble det tydelig at både læreplan og lærere var klare på at muntlige ferdigheter er et veldig viktig felt innenfor norskfaget. Informantene i oppgaven var tydelige på at muntlige ferdigheter er vel så viktige som skriftlige, og at de særlig er viktige for å fremme demokrati og for å unngå misforståelser.

Informantene peker likevel på at muntlige ferdigheter er et utfordrende felt på flere områder. En av informantene ytrer blant annet utfordringer knyttet til systematikk – og ser det dermed som vanskelig å inkludere muntlige arbeider i årsplanen i norskfaget. Dette kan tenkes å kunne begrunnes ut fra læreplanens vide begreper som «utforske» og «reflektere». Begrepene åpner for stor valgfriheten kan gjøre det utfordrende å planlegge og prioritere muntlige sjangrer. Lærerens kunnskap er også avgjørende for utformingen av undervisningen. Informantenes kunnskaper kan formes både av utdanning, påvirkning av kollegaer og erfaring. Lærerens utforming av undervisningsopplegget vil prege elevenes motivasjon og læringskurve.

Problemstillingens første del søker svar på hvordan et utvalg lærere ønsker å arbeide for at elevene i størst mulig grad kan delta i muntlige læringsaktiviteter. Gjennom arbeidet med datamateriale ytret informanten Ludvig en tredeling av sjangrene som kan tolkes frem gjennom læreplanen: samtalen, presentasjonen og diskusjonen. Informantene preferer ulike undervisningsmetoder innenfor muntlighet i norskfaget, men alle har tydelige meninger om samtalen – i ulike former.

Om temaet samtaler, fikk alle tre informantene spørsmål om hva de la i begrepet «klassesamtalen», og informantene gjennomførte denne på ulike måter. Alle informantene vektla at mindre formelle samtaler i grupper før plenumsundervisning kan føre til at elevene i større grad deltar i plenumsundervisning. Likevel ytret informanten Anton at kun fem til seks elever deltar i klassesamtalen. Her er det lærerens overaktive rolle som blir vektlagt som den største utfordringen, noe som står i veien for en god klassesamtale som fremmer nysgjerrighet

og mulighet for utforskning. Alternativt sier informanten Trond at han løser dette ved å bryte opp mønsteret i klasserommet ved å plassere alle i ring. Læreren blir her en del av gruppen. Den uformelle samtalen kan derimot brukes til ulike formål. Det kan gjelde både samtaler i grupper mellom elever, eller parvis med for eksempel lærer. Ludvig er svært opptatt av at samtaleene er særlig viktige for relasjonsbygging. På denne måten kan læreren gå inn for å utfordre eleven på eget nivå – både ved å modellere og fungere som en stillasbygger. Å utfordre eleven på det muntlige er svært viktig for alle tre informanter, til tross for at de opplever det som svært vanskelig. Gjennom gruppearbeid kan også elevene få aksept gjennom arbeidet, og det vil bli enklere å delta i plenum etterpå. Trygghet står som det viktigste prinsippet gjennom hele arbeidet.

Når det gjelder sjangeren «presentasjon» oppfattet jeg ikke denne som like overveiende som samtalsjangeren. Alle informantene nevnte retorisk appell, noe som også reflekteres i læreplanen. Gjennom kompetansemålene for Vg3 studiespesialisering var retoriske ferdigheter tydelige. Ludvig og Trond gjennomfører begge de retoriske appellene digitalt, i grupper eller i klasserommet. Anton fremmer derimot dette som en «lett» oppgave, uten å presisere gjennomføringen. Her kommer det likevel frem at han ikke vektlegger metaperspektivet på undervisningsmetoden.

“Diskusjoner” er en sjanger som kun Ludvig eksplisitt nevner. Likevel drøftes muligheten for at de retoriske appellene blir gjennomførte med motsvar, da retoriske appeller i grupper kan åpne for muligheten for motsvar. På denne måten vil lærerne inkorporere ferdigheten lytting, som krever at elevene bygger på det de har hørt før de kan svare. Dette ligger også som grunnlag for undervisningsopplegget Ludvig beskriver som debatt. Her får elevene tildelte meninger som de skal overbevise andre om. På denne måten debatterer elevene mot hverandre, med bruk av bakgrunnskunnskap. Denne aktiviteten kan være danningsfremmende, da de i tillegg til å utfordres på å ytre meninger også må være kritiske. Her er lærerens retningslinjer svært viktige for å gi rom for alle.

Problemstillingens andre del søker svar på hvordan et utvalg lærere tilpasser den muntlige undervisningen for enkeltelever. Gjennom lesning av datamateriale ble det en tydelig deling av tilpasningen: elevene som opplever muntlighet som utfordrende og de muntlige situasjonene. I tillegg ble det viktig å drøfte elevenes forutsetninger i møte med ulike muntlige situasjoner. Elevene som opplever muntlighet som utfordrende blir av Ludvig og Trond beskrevet som beskjedne og/eller utrygge. Likevel beskriver Ludvig dagens elever som sterke muntlig. Han ser på relasjonsbygging som en svært viktig faktor for å få elevene ut fra «the

silent period». På denne måten kan elevene utfordres og etter hvert oppleve trygghet og mestring. Eleven må altså reflektere over den muntlige deltakelsen, og dermed arbeide med kognitive ferdigheter, samtidig som han samhandler med læreren. Det er altså en kombinasjon av kognitiv og sosiokulturell tilnærming. Gjennom medinnflytelse vil eleven etter hvert bli i stand til å delta. Det kreves dermed en balanse mellom det kollektivistiske og det individualistiske. En annen utfordring er ifølge Anton å spille på elevene som er særlig aktive, og at læreren dermed blir overaktiv. Dermed vil det bli mangel på flerstemmighet. Dette kan blant annet forklares med at norsklærere er under et stort tidspress. Det kan også være utfordrende å få mange elever til å delta på grunn av at de ikke ser hensikten med det. Da vil det ifølge Ludvig være svært viktig å gjøre det tydelig at muntlig kommunikasjon er sentralt i eksempelvis arbeidslivet.

Ludvig fremmer det som utfordrende å legge til rette for virkelighetsnære situasjoner – dette kan eksempelvis forklares med lærerens rammefaktorer. Dette kan også påvirke elevenes evne til å reflektere spontant, det er utfordrende å finne balansen mellom trygghet og utfordring i en stor klasse. Her forklarer Trond at elevene ofte blir satt i diskusjonsgrupper i forkant av eksempelvis fagsamtaler, og at dette fører til en så stor forutsigbarhet at det ikke vil bli en virkelighetsnær situasjon. Elevene har også ulike forutsetninger for å kunne delta i slike situasjoner, da de har vokst opp med ulik kapital. Noen elever vil få større makt da de er kjent med situasjoner og mennesker som gjør dem i stand til å møte flere muntlige situasjoner på en bedre måte enn andre. Dette vil gjøre at hierarki og makt reproduseres. Det vil dermed være opp til læreren å tilrettelegge undervisningen på tross av disse ulikhetene. Informantene gir uttrykk for at balansen her er utfordrende.

Det gjennomgående for alle tre informanter er samtalen som relasjonsbyggende og trygghetsskapende. På denne måten legger de seg også tett opp mot læreplanen ved å gjøre elevene i stand til og håndtere utfordringer i fremtiden. Det mest essensielle er ifølge både læreplan og informanter at elevene fungerer som selvstendige individer som kan delta i det demokratiske samfunnet. Dette understreker at det å skape trygghet er det mest fundamentale for muntlig undervisning.

## Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål: Danning og nytte. I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningsspektiv* (s. 15-27). Fagbokforlaget.
- Aksnes, L. M. (1999) Muntlighet i norskfaget: Oversikt over feltet norsk muntlig. I A. Roe & F. Hertzberg (red.) *Muntlig norsk*. (s. 54-68). Tane Aschehoug.
- Askeland, N (1999). Å gripe situasjonen og gjere begripleg: Om det munnlege i lærarens undervisning. I A. Roe & F. Hertzberg (red.) *Muntlig norsk*. (s. 177 - 188). Tane Aschehoug.
- Berg, G. (1999). Skolekultur – Nøkkelen til skolens utvikling. Ad Notam Gyldendal AS.
- Borg, S. (2006). Teacher cognition and language education: Research and practice. Continuum.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge University Press.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet – samtale og læring. I Kverndokken, K. (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-102). Fagbokforlaget.
- Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using Linguistically Appropriate Practise: A guide for Teaching in Multilingual Classrooms*. Multilingual Matters
- Dam, H. (1999) Hvordan arbeide med muntlig formidling i skolen? I A. Roe & F. Hertzberg (red.) *Muntlig norsk*. (s. 54-68). Tane Aschehoug.
- Danielsen, M. (1999). Norskfaget og de tause elevene. I A. Roe & F. Hertzberg (red.) *Muntlig norsk*. (s. 54-68). Tane Aschehoug.

- Dysthe, O. (1996). *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg – grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. Fondevik og P. Hamre (Red.) *Norsk som reiskaps- og danningfag*. (s. 44-65). Det norske samlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Fagbokforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling: Lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk
- Gusrud, P.H. (2021). *Utvikling av muntlig kompetanse i norskfaget: Et dybdykk i lærernes didaktiske verktøykasse*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Haugen, M. (2019). Fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon i norskfaget: En kvalitativ undersøkelse av elevers perspektiv på fagsamtalen som vurderingssituasjon. [Masteroppgave] Universitetet i Oslo.
- Hedeman, S. (2022) *Læreres opplevelse av inkludering av elever med særskilte behov i klasserommet – mellom intensjoner og virkelighet*. [Masteroppgave] Høgskulen på Vestlandet.
- Helland, T. (2013) Vi lærer gjennom livet. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. Utg). Fagbokforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. (2.utg) Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1999) ”Den første gang, den første gang...»: Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I A. Roe & F. Hertzberg (Red.). *Muntlig norsk* (s. 37 - 52). Tano Aschehoug.
- Høigård, A. (1999) *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (1. Utg). Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2020) *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. (6.utg). Universitetsforlaget.



- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg). Gyldendal Akademisk.
- Levin, B.B., He, Y. & Allen, M. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, 48:3, 201-217, DOI: 10.1080/08878730.2013.796029
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. Utg). Fagbokforlaget.
- Michaelsen, E. (1999). «Erfaring og trening er viktig, og å snakke om det»: Om prosjektarbeid og det muntlige. I A. Roe & F. Hertzberg (Red.). *Muntlig norsk* (s. 69-84). Tano Aschehoug.
- Otnes, H. (2007) *Følge med og følge opp: Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B & Jacobsen, D. I (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. Utg) Universitetsforlaget.

- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway Business.
- Sjøbakken, O. J. (2017) Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I M. Løvteit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 375-387). Oplandske Bokforlag.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. (2. Utg) Gyldendal.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in Education*
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Theodorsen, H. (2021) “Den samhandlinga, ... den er utfordringa” - om muntlige ferdigheter i norskfaget: En kvalitativ intervjustudie av lærere og elever i ungdomsskolen sine forståelser av muntlighet i norskfaget [Masteroppgave] Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Utdanningsdirektoratet. (2019) Hva er nytt i norsk? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>

## Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Brev til ledere/tidligere praksislærere

Vedlegg 2: Brev til informanter (lærere)

Vedlegg 3: Brev fra Anton

Vedlegg 4: Brev fra Ludvig

Vedlegg 5: Brev fra Trond

## Vedlegg 1: Brev til ledere/tidligere praksislærere

### Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid

Hei,

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, og arbeider med masteroppgaven min i norsk. Oppgaven skal være en kvalitativ studie av norsklæreres didaktikk knyttet til muntlighet. Tanken er at oppgaven skal reflektere over de valg som tas for å inkludere alle elever i muntlig norsk, og dermed kunne drøfte hvordan lærere imøtekommer elevenes muntlige behov.

Jeg er interessert i å komme i kontakt med lærere på din skole som underviser i norsk. Det kan være fordelaktig for oppgaven at læreren allerede kjenner elevene, i og med at datainnsamling starter allerede nå. Metoden jeg skal bruke er brevmetoden, hvor informantene skriver en sammenhengende tekst basert på et sett spørsmål. Metoden gir fleksibilitet for lærerne som stiller opp, ved at de velger selv når de vil svare på spørsmålene innenfor tidsrammen som er satt til senest 1. november. Metoden er ikke tidkrevende, men gir rom for gjennomtenkte svar med mulighet for å vise eksempler fra skriftlige notater knyttet til planlegging eller undervisning. I tillegg stiller jeg noen korte spørsmål i et spørreskjema, hvor også det ferdige brevet leveres inn. Gjennom bruk av nettskjema vil læreren og skolen kunne forbli anonyme gjennom hele prosjektet. Jeg trenger altså ingen personinformasjon.

Informasjon til lærerne ligger vedlagt, og er dessuten tilgjengelig i spørreskjemaet:

<https://nettskjema.no/a/brev>

Deltakelse er frivillig, og spørsmål kan rettes til meg eller min veileder Pernille Hansen, som kan nås på [pernille.hansen@inn.no](mailto:pernille.hansen@inn.no).

Håper på positiv tilbakemelding.

Med vennlig hilsen Line Johnsgård

Masterstudent v/Høgskolen i Innlandet.

[linejohnsgard@gmail.com](mailto:linejohnsgard@gmail.com) / 41594717

## Vedlegg 2: Brev til informanter (lærere)

Hei!

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, og skriver masteroppgave i norsk. Min foreløpige problemstilling er «Hvordan tenker et utvalg norsklærere å arbeide for at elevene i størst mulig grad skal kunne delta i muntlige læringsaktiviteter, og hvordan tenker de å tilpasse metodene for enkeltelever?»

Oppgaven er en kvalitativ studie av norsklæreres didaktikk knyttet til muntlighet. Tanken er at oppgaven skal reflektere over de valg som tas for å inkludere alle elever i muntlig norsk, og dermed kunne drøfte hvordan lærere imøtekommer elevenes muntlige behov.

Som elev i grunnskole og videregående, var jeg selv veldig tilbaketrukket og syntes det var vanskelig å delta muntlig i timene. Dette har jeg som lærerstudent reflektert mye over i etterkant. Årsaken til at jeg vil forske på området er for å utforske ulike arbeidsmetoder og få høre andre læreres refleksjoner rundt tema. Temaet er stort, men også viktig. Gjennom overordnet del av fagfornyelsen tillegges lærerne ansvaret for å legge til rette for og støtte elevenes utvikling av blant annet muntlige ferdigheter. Her fremmes grunnleggende ferdigheter som en forutsetning for deltakelse i utdanning, arbeid og samfunnsliv, samt utvikling av identitet og sosiale relasjoner. Jeg er nysgjerrig på hvordan et utvalg lærere tilrettelegger for denne utviklingen i den daglige skolehverdagen. Det viktigste for meg vil altså være å høre hvordan du tenker rundt planlegging for muntlighet i dine egne undervisningsopplegg.

Metoden jeg skal bruke er brevmetoden, hvor informantne skriver en sammenhengende tekst basert på et sett spørsmål. Metoden gir fleksibilitet for deg som deltar, da du selv velger når du vil svare på spørsmålene innenfor tidsrammen, som er satt til senest 1. november. Metoden er valgt for å kunne få gjennomtenkte svar, med mulighet for å vise eksempler fra skriftlige notater knyttet til planlegging eller undervisning. Du velger selv hvordan du utformer brevet, men det viktigste er at du holder deg til tanker, erfaringer og planlegging av muntlighet i norskfaget.

Det er frivillig å delta. Vi samler ikke inn personinformasjon i denne studien. For å sikre anonymiteten til deg, elevene og skolen, ønsker jeg at du unngår navn i brevet. I tillegg til brevet trenger jeg svar på noen generelle spørsmål i dette spørreskjemaet, hvor du som informant er anonym: <https://nettskjema.no/a/brev>

I brevet du skriver ønskes refleksjoner rundt følgende spørsmål:

1. Hvilket forhold har du til muntlige ferdigheter i norskfaget? Hvorfor mener du det er viktig å undervise i muntlige ferdigheter?
2. Hvordan synes du det er å undervise i muntlighet og *om* muntlighet?
3. Hvordan inkluderer du muntlige ferdigheter i den vanlige undervisningen?
4. Er det viktig at alle får undervisning i muntlighet? Hva med de beskjedne elevene? Skal alle elever aktiviseres muntlig? Hvordan/hvorfor? Inkluder gjerne eksempler på hvordan du håndterer disse scenariene.
5. Hva legger du i begrepet *klassemøte*? Kom med eksempler fra egen undervisning.
6. Hvilke to undervisningsmetoder innenfor muntlighet er dine favoritter? Kom gjerne med eksempler på gjennomføring.
7. Føler du at din norskdidaktikk innenfor muntlighet blir påvirket av dine kollegaer?

Spørsmål kan rettes til meg eller min veileder Pernille Hansen, som kan nås på [pernille.hansen@inn.no](mailto:pernille.hansen@inn.no).

Tusen hjertelig takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen Line Johnsgård.

### **Vedlegg 3: Brev fra Anton**

Mitt forhold til muntlige ferdigheter i norskfaget er at det er like viktig som de skriftlige. Likevel er det lettere å få lagt inn skriftlige vurderingssituasjoner i årsplanene. Muntlige ferdigheter er viktige fordi de tross alt blir brukt mer enn de skriftlige.

Det er lett å undervise om konkrete oppgaver som muntlig appell men det er ikke så ofte vi inntar et metaperspektiv og underviser om muntlighet.

Små faglige framlegg gjøres ofte muntlig. Alle trenger trening i muntlighet. Det trenger ikke være i full klasse. En oppgave innledes gjerne med at elevene diskuterer med sidemannen hva som er viktig. Da er det lettere å være trygg på at det du har nevnt for sidemannen er riktig.

Klassesamtale er når alle i klassen deltar i klassen. Veldig ofte tenker vi at alle deltar, mens det egentlig bare er fem – seks elever som sier noe. Muntlige aktiviteter er ofte lærerstyrte, og de fleste lærere snakker for mye. Vi har ikke mye refleksjon omkring muntlighet i kollegiet, selv om vi ellers har et godt faglig samarbeid i avdeling og fagteam.

## Vedlegg 4: Brev fra Ludvig

I år underviser jeg bare på yrkesfag, og der mener jeg det å jobbe med muntlige ferdigheter er veldig viktig, og jeg bruker mye tid på det i undervisningen. Elevene ser ikke alltid hensikten med dette, men når jeg forklarer hvor viktig muntlig kommunikasjon er på de ulike arbeidsplassene, så blir de mer motiverte. Muntlige ferdigheter er viktig både for å kunne utøve medbestemmelse på alle områder i livet, kunne få fram sine meninger og delta i konstruktive dialoger både i familie, vennegjeng og arbeidsliv. Det er også viktig for å unngå misforståelser og konflikter når man omgås andre.

Å undervise i og om muntlighet kan være litt utfordrende, for det er ikke lett å skape virkelighetsnære øvelser, spesielt ikke hvis man har store elevgrupper. Men jeg gjør det på mange måter:

- De lager appeller om ting de er opptatt av, og fremfører enten i klasserommet eller spiller inn som video. (Vekt på retorikk)
- De deltar i diskusjoner om kultur, tolkning av tekster osv.
- De får oppgaver som går på å presentere et tema innen det yrkesfaget de har valgt, i samarbeid med programfag-lærerne.
- Vi trener på jobbintervju.
- Vi snakker om ulike situasjoner i arbeidslivet der muntlige ferdigheter er viktig.

Mitt inntrykk er at dagens elever er bedre muntlig enn elevene for 20 år siden, men det er fortsatt en del, særlig jenter, som synes det er vanskelig å presentere ting muntlig foran klassen eller delta i diskusjoner. Noen få nekter konsekvent, og dette er en utfordring som jeg diskuterer mye med dem. Hvis de aldri prøver, vil de aldri bli bedre heller, og mange takler å bli presset litt forsiktig, og får mestringsfølelse etter hvert. For de som virkelig sliter, legger jeg til rette for at de kan ha presentasjon kun for meg, eller for en liten gruppe elever som de er trygge på. Denne balansen mellom tilrettelegging og krav om å utvikle seg er krevende, men jeg føler at jeg etter mange år i yrket har fått en god magefølelse for hvem som takler litt press og hvem som må få slippe å stå fram foran de andre. Noe av det mest tilfredsstillende jeg opplever som norsklærer er når jeg ser elever som utvikler en trygghet, og går fra å være helt tause til å kunne delta aktivt muntlig i klassen! «Triks» jeg bruker for å få de til å delta mer er:



- Snakke om at de fleste føler seg ukomfortable med å snakke foran klassen, det er helt normalt.
- Snakke om at de andre elevene ikke bryr seg om at du kanskje sier noe feil, blir rød i ansiktet, må avbryte midt i osv., det er mest eleven selv som tenker på dette.
- Alltid snakke om at de som hører på medelever skal være oppmuntrende, blide og positive.
- Bruke humor i samtale med de som sliter, f.eks. fortelle om pinlige episoder jeg selv har skapt, og få de til å ha litt selvironi på det de sliter med.
- Vise empati og forståelse, men samtidig forklare hvorfor det er viktig å kunne snakke foran andre.
- Vise til at frykt og skam ofte går over når man blir eldre, og skape en optimisme, noen elever tenker at «jeg er slik, denne frykten ER meg», og det stemmer sjelden.

Begrepet klassesamtale er nytt for meg, men vi har ofte samtaler og diskusjoner i samlet klasse, knyttet til retorikk, tekst-tolkning, skriving osv. Ofte har vi jobbing i grupper først, slik at alle kan si noe når vi går gjennom felles til slutt.

Mine favorittopplegg innen muntlighet på yrkesfag er når elevene presenterer tema fra yrkesfaget sitt (jeg lærer mye selv!) og diskusjoner der elevene har fått tildelt meninger på forhånd som de skal overbevise andre om.

Her på skolen har vi norsklærere tett samarbeid om planer og undervisningsopplegg, så jeg får ofte ideer og tips fra kollegaer.

Lykke til videre med forskninga!

## Vedlegg 5: Brev fra Trond

1. Hvilket forhold har du til muntlige ferdigheter i norskfaget? Hvorfor mener du det er viktig å undervise i muntlige ferdigheter?

Muntlige ferdigheter er en av tre sentrale ferdigheter i norskfaget, likestilt med lese- og skriveferdigheter. De muntlige ferdighetene er noe vi jobber med gjennom ulike aktiviteter i hver økt, der de aller fleste situasjonene er «uformelle» i form av dialog med sidemannen, gruppesamtale, diskusjon i par og grupper. I tillegg har vi en gang iblant mer formelle vurderingssituasjoner der de skal vise muntlige ferdigheter. Da er jeg opptatt av at vi skal ha en variasjon i hvilke ferdigheter de skal øve på og vise i løpet av en termin. Etter de nye læreplanene er det så vidt jeg har forstått de tre hovedsjangrene diskusjon, presentasjon og samtale som gjelder for muntlig, så jeg har lagt opp løpet slik at vi øver på hver av disse sjangrene hver termin.

2. Hvordan synes du det er å undervise i muntlighet og om muntlighet?

Litt usikker på hva du mener med i muntlighet. Men jeg liker godt å undervise om muntlighet. Her er det lett å finne praktiske øvelser (se på hverandre – øve på øyekontakt, øve på kroppsspråk, øve på stemmebruk) og å være helt konkret i tilbakemeldingene.

3. Hvordan inkluderer du muntlige ferdigheter i den vanlige undervisningen?

Jeg skrev litt om dette ovenfor. Men jeg må legge til at jeg nok har altfor lite fokus på hva muntlige ferdigheter faktisk er, og at det faktisk er det de øver på når jeg ber dem om å diskutere et tema i grupper f.eks. Ofte blir fokuset heller på innholdet enn på selve ferdighetene.

4. Er det viktig at alle får undervisning i muntlighet? Hva med de beskjedne elevene? Skal alle elever aktiviseres muntlig? Hvordan/hvorfor? Inkluder gjerne eksempler på hvordan du håndterer disse scenariene.

Ja, absolutt. Jeg var selv beskjeden som elev og kunne ønsket meg flere praktiske øvelser og teknikker for å bli bedre i muntlighet. Dette er jeg ganske bevisst på. For de beskjedne elevene er det spesielt viktig å øve på å bli trygg i rollen, og da passer jeg på å ha øvelser som føles tryggere enn f.eks. samtaler i klasserommet som helhet. Plenumsdialoger fungerer bare for et fåtall og er bare en liten del av undervisningen. Jeg bruker mye heller grupper når elevene f.eks. skal presentere et emne. Alle skal ikke aktiviseres muntlig i plenum, men dette

er noe alle bør øve på. Alle bør utfordres. Noen kan nok litt for lett ty til angstbegrepet når de er normalt nervøse og sier at de ikke ønsker å presentere for andre enn læreren, og her er jeg ganske klar på at de må prøve så godt de kan å utfordre seg. Men selvfølgelig, om angsten er reell og de ikke får det til, får de mulighet til å få en-til-en-oppfølging i spesielle situasjoner. Men at alle skal undervises og øve seg opp i muntlighet er et absolutt ja.

5. Hva legger du i begrepet *klassesamtale*? Kom med eksempler fra egen undervisning.

Dette er ikke et begrep jeg er særlig kjent med. Men hvis jeg skal tenke meg en situasjon der vi har en klassesamtale, ville jeg tenkt at vi alle setter oss ned i ring og har en felles samtale med hele klassen der lærer er ordstyrer og elevene kommer med refleksjoner og innspill.

6. Hvilke to undervisningsmetoder innenfor muntlighet er dine favoritter? Kom gjerne med eksempler på gjennomføring.

Muntlig retorisk appell med stramme tidsrammer: Elevene skal velge et tema de brenner for og lage en appell på 2 minutter. De skriver manus, øver seg og spiller inn på video. Lærer gir tilbakemelding på videoen. De skal så holde appellen for en gruppe på 7-8 elever i klasserommet. Egenevaluering i etterkant.

Fagsamtale om skjønnlitterær tekst, gjerne en roman: Elevene har forberedt seg på spørsmål og vi har jobbet grundig med romanen i forkant. Vi har så en samtale rundt spørsmålene i grupper på maks 4. Elevene må bruke fagbegreper og skal prøve å vise refleksjon. Her må de vise at de kan lytte til de andre og bringe samtalen videre. Utfordringen her er å få elevene til å reflektere spontant og ikke bare komme med ferdigtygde poenger fra det de har forberedt på forhånd. Men det er en øvelse det også.

7. Føler du at din norskdidaktikk innenfor muntlighet blir påvirket av dine kollegaer? Ja, absolutt. Vi samarbeider ganske tett og deler gode opplegg. De to oppleggene jeg nettopp skrev om har jeg fått av nettopp gode kollegaer. Men det vi ikke har klart å utvikle, er felles vurderingskriterier/fokuspunkter for hva muntlige ferdigheter faktisk er. Dette har vi snakket om lenge, men ikke helt kommet fram til. Egentlig kunne vi ønsket oss noen felles nasjonale retningslinjer som i skriftlig. Hvis man skal se på muntlig eksamen som rettesnor, handler muntlighet om å gjenfortelle så mye som mulig fra pensum (satt på spissen), og dette er ganske langt fra hvordan vi tolker muntlige ferdigheter i klasserommet.