

# **Høgskolen i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Jonas Ørbog Ødegård**

**Masteroppgave i norsk**

**Muntlighet på mellomtrinnet**

Oracy in Upper Primary School

Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn

Mai 2023

## Forord

Lettelsen er stor når denne masteroppgaven leveres. Det har vært en reise og dette markerer slutten på studenttilværelsen. Det har vært innholdsrike år som student og et viktig kapittel i livet lukkes for denne gang.

Jeg vil begynne med å takke min dyktige veileder, Anne Marit. Hjelpen har vært uvurderlig og du har vist deg stødig selv når ting dro seg til mot slutten. Uten dine råd og gode kommentarer underveis i arbeidet ville dette prosjektet vært vanskelig å gjennomføre. Tusen takk!

Jeg vil også takke mine medstudenter for trivelige år på Hamar, både gjennom tunge eksamensstunder, arbeidskrav, praksiser og trivelige sammenkomster.

Jeg vil også takke informantene til forskningsprosjektet mitt. Uten dere ville jeg ikke fått et innblikk i lærerhverdagen som var helt avgjørende for gjennomføringen av dette prosjektet.

Takk til samboer Silje, for støtte og motiverende ord. Uten ditt motiverende vesen ville jeg aldri kommet i mål!

Til slutt vil jeg takke familien min for støttende ord underveis og mange gode samtaler når hverdagen har vært både tung og grå. Dere har vært en støtte gjennom alle studieår, men særlig dette siste halvåret. Takk til dere!

## Sammendrag

Med denne kvalitative forskningsstudien har målet vært å undersøke hvordan tre norsklærere på mellomtrinnet bruker elevenes muntlige ferdigheter i undervisningen og hvilke utfordringer og muligheter de ser i dette arbeidet. Med utgangspunkt i teori og tidligere muntlige ferdigheter, stiller jeg spørsmål ved hvordan intervjudeltagerne underviser for å fremme elevenes muntlighet og hvilke aspekter som kan påvirke bruken av denne ferdigheten.

Innlemmingen av muntlige ferdigheter som en av de grunnleggende ferdighetene i LK06, skulle rette søkelyset enda mer mot utviklingen av gode muntlige ferdigheter og hvilken verdi god muntlig kompetanse hadde for utviklingen og danningen elevene skal oppnå gjennom utdanningen. Det er det daglige arbeidet i klasserommet som legger grunnlaget for den muntlige utviklingen. Gjennom et kvalitativt fokusgruppeintervju får jeg innsyn hvordan de tre lærerne på mellomtrinnet benytter metoder for å øke den muntlige aktiviteten i klasserommet, samt hvor utfordrende intervjudeltagerne opplever det kan være å fremme det muntlige aspektet i lys av en lærerhverdag med hovedfokus på vurdering og dokumentasjon. Lærerne opplever vanskeligheter rundt vurdering av de muntlige ferdighetene som en hovedfaktor for hvorfor mye av undervisningsfokuset heller omhandler lese – og skriveferdigheter, da disse evnene lettere lar seg vurdere. Det kommer også frem gjennom intervjuet hvilket fokus lærerne har på å bygge gode relasjoner i klassene og hvordan relasjoner og klassemiljø er en styrende faktor for mengden muntlig aktivitet.

## Abstract

The title for this master thesis is “Oracy in the Upper Primary School”. In this qualitative study the goal has been to explore how three teachers in upper primary school uses the student’s oracy and challenges and opportunities they see when working with this ability. Based on theory about oral proficiency, I question how the teachers I interview teaches to promote the students oracy and what aspects may influence the use and development of this ability.

The addition of oral proficiency as a part of the basic skills in LK06, were supposed to further the focus on development of good oral proficiency and the value oral competence had for development and formation the students should achieve through their education. It is the daily education that makes the foundation for oracy development. By choosing a qualitative focus group interview I get to acquire knowledge about how the three teachers in upper primary school uses methods to increase the oral activity in the classroom, and the challenges my participants faces when the main focus of a teacher’s everyday life seems to be about assessment and documentation. The teachers express the difficulty surrounding assessment of the oral skills as one of the main reasons for choosing to focus on writing and reading skills, when these skills are easier to assess. In the interview the teachers also express how good relations and class environment is a driving factor when it comes to the amount of oral activity.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Valg av tema .....	7
1.2 Formål og problemstilling .....	8
1.3 Styringsdokumenter.....	9
1.4 Oppgavens oppbygning .....	10
<b>2 Kunnskapsgrunnlag</b> .....	<b>12</b>
2.1 Et prosjekt om norsk klasseromspraksis etter L97.....	12
<b>3 Teori</b> .....	<b>13</b>
3.1 Sosiokulturell læringsteori som bakgrunn for prosjektet.....	13
3.2 Muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter.....	14
3.3 Muntlighetens potensial .....	15
3.4 Presentasjoner, retorikk og samtale .....	18
3.5 Dialog og samhandling som grunnlag for muntlig utvikling .....	21
3.5.1 Lærerens bruk av spørsmål for økt muntlig aktivitet .....	22
3.5.2 Lytting i klasserommet.....	23
3.5.3 Klassemiljø og talevegring.....	24
3.5.4 Hverdagsspråk og akademisk språk .....	25
3.6 Muntlighet i undervisning eller undervisning i muntlighet.....	26
3.7 Måter å jobbe med muntlige ferdigheter .....	27
3.7.1 Endring i den muntlige disiplinen .....	28
<b>4 Metode</b> .....	<b>30</b>
4.1 Vitenskapelige perspektiver .....	30
4.2 Kvalitativ metode .....	31
4.2.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi .....	32
4.2.2 Intervjuguide .....	32
4.2.3 Det semi-strukturerte intervjuet .....	33
4.2.4 Fokusgruppeintervju .....	33
4.3 Kvalitativt forskningsintervju .....	35
4.3.1 Hvordan velge deltakere til forskningsprosjektet? .....	35
4.3.2 Transkribering .....	36
4.3.3 Analyse av innhentet intervjudata .....	36
4.4 Validitet og reliabilitet .....	37
4.4.1 Validitet .....	38
4.4.2 Reliabilitet .....	39
4.4.3 Forskningsetikk .....	40
<b>5 Resultater fra forskningen – analyse av intervju</b> .....	<b>42</b>

5.1 Tre norsklærere på mellomtrinnet om elevenes muntlige ferdigheter og fordeler og utfordringer med dette arbeidet .....	42
5.2 Muntlighet som sjanger og kommunikasjonsform .....	42
5.3 Vanskeligheter rundt å uttrykke seg muntlig .....	44
5.4 Arbeidsmåter og tilnærming til muntlighet .....	46
5.5 Relasjoner som fundament for muntlig aktivitet.....	48
5.6 Organisering.....	49
5.7 Muntlighet som måte å lære på og vanskeligheter rundt vurdering .....	50
5.8 Oppsummering av analyse.....	51
<b>6 Drøfting.....</b>	<b>52</b>
6.1 Muntlighet som sjanger og kommunikasjonsform.....	52
6.1 Vanskeligheter rundt å uttrykke seg muntlig .....	54
6.2 Arbeidsmåter og tilnærming til muntlighet.....	56
6.3 Relasjoner som fundament for muntlig aktivitet.....	59
6.4 Organisering.....	60
6.5 Muntlighet som måte å lære på .....	61
6.6 Lærerne opplever utfordringer rundt vurdering av muntlige ferdigheter .....	63
<b>7 Oppsummering og avslutning.....</b>	<b>65</b>
<b>Kilder .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg A.....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg B.....</b>	<b>76</b>
<b>Vedlegg C.....</b>	<b>77</b>

# 1 Innledning

I oppgavens innledning vil jeg først ta for meg oppgavens tema og begrunnelser knyttet til dette. Deretter vil jeg presentere oppgavens formål og problemstilling som jeg skal besvare ved hjelp av fire forskningsspørsmål. Jeg vil så presentere styringsdokumenter som er førende for lærerhverdagen og til slutt oppgavens oppbygning.

## 1.1 Valg av tema

Læreren har ansvar for elevenes opplæring, deriblant tilrettelegging for utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter. De fem grunnleggende ferdighetene som elevene skal utvikle er regning, skriving, lesing, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Disse er på mange måter en forutsetning for å lykkes med aktiv deltakelse i arbeidslivet, samfunnslivet og en forutsetning for fremtidig kompetansebygging. I denne oppgaven retter jeg fokuset mot de muntlige ferdighetene fordi jeg gjennom vikaroppdrag og praksis har opplevd at denne ferdigheten ikke får like mye fokus som de andre ferdighetene. Som kommende profesjonsutøver på vei inn i arbeidslivet ønsker jeg å opparbeide kunnskap om hvordan de muntlige ferdighetene kan benyttes i undervisning. Hovedargumentet for å rette blikket mot muntlige ferdigheter og faglig muntlighet er viktigheten det har for alle skoleelever.

En umiddelbar forståelse av muntlige ferdigheter kan være at dette kun gjelder ordene vi selv produserer, men muntlige ferdigheter handler om mer enn dette. For at jeg skal kunne undersøke hvordan lærere jobber med de muntlige ferdighetene er det ønskelig med en felles forståelse av hva muntlige ferdigheter er. Definisjonen jeg velger å ta utgangspunkt i i denne oppgaven er fra Kunnskapsdepartementet, der de velger å definere muntlige ferdigheter som «å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8). Særlig norskfaget har et overordnet ansvar for å utvikle de muntlige ferdighetene hos elevene, selv om de grunnleggende ferdighetene gjelder på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I tillegg ser man på kompetansemålene etter mellomtrinnet og ungdomsskolen at spesielt norsk er et diskusjonsfag, og at vi må tørre å utfordre elevene på å bruke sine muntlige ferdigheter til å uttrykke seg (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-9).

I læreplanen i norsk blir det muntlige aspektet trukket frem i alle de tverrfaglige temaene. *Demokrati og medborgerskap* som er en av de tverrfaglige temaene, skal legge til rette for å

utvikle elevenes retoriske ferdigheter, og på denne måten utvikle deres evner til å delta i samfunnslivet. *Folkehelse og livsmestring* er et annet tverrfaglig tema som skal utvikle elevenes evner til å uttrykke seg muntlig, og på denne måten tilrettelegge for deltakelse i sosiale fellesskap. Den siste av de tre tverrfaglige temaene er *bærekraftig utvikling*, og dette temaet blir knyttet til elevenes evne til å forstå og håndtere ulike meninger. Dette er en evne som er mulig å utvikle gjennom deltagelse i dialog (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-15). Det muntlige kommer tydelig frem gjennom store deler av læreplanen i norsk, og som vi kan lese i læreplanen etter 10.trinn, skal læreren «sette karakter i norsk muntlig basert på kompetansen eleven har vist når eleven har kommunisert faglig innhold muntlig» (Kunnskapsdirektoratet, 2019, s. 10). I følge Penne et al. (2020, s. 102) er dette første gang det presiseres i en læreplan i norsk at en vurdering i norsk muntlig skal måle nettopp det, muntlig kompetanse. Her ser vi altså en styrking av muntlighet som grunnleggende ferdighet og at de muntlige evnene sidestilles med de andre grunnleggende ferdighetene.

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å få mer kunnskap om hvordan lærere bruker muntlige ferdigheter i undervisningen sin. Studien tar utgangspunkt i tre norsklærere på mellomtrinnet og deres erfaringer og begrunnelser i arbeidet med muntlige ferdigheter. Jeg har valgt å jobbe ut ifra følgende problemstilling: *Hvordan bruker lærere på mellomtrinnet elevenes muntlige ferdigheter i undervisningen, og hvilke utfordringer og muligheter ser de i dette arbeidet?*

I arbeidet med denne problemstillingen, har jeg også utarbeidet fire forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene er:

- Hva legger lærere i begrepet muntlige ferdigheter og hvilke tilpasninger gjøres i arbeidet?
- Hvordan oppfattes den faglige muntligheten, til forskjell fra den hverdagslige muntligheten?
- Har de erfaringer med strategier som virker for å i større grad innby til muntlig aktivitet?
- Hvilke aspekter kan påvirke bruken av muntlige ferdigheter?

Arbeidet med det første forskningsspørsmålet vil gi en indikasjon på lærernes forståelse av muntlige ferdigheter og eventuelle tilpasninger de gjør i arbeidet med de muntlige



ferdighetene. Det andre spørsmålet vil bidra til å avdekke forskjellene mellom faglig muntlighet og hverdagslig muntlighet, og om lærerne opplever forskjell mellom disse. Det tredje spørsmålet gir et innblikk i hvilke strategier lærerne benytter for å øke den muntlige aktiviteten. Det fjerde spørsmålet er interessant å undersøke fordi det kan avdekke flere aspekter knyttet til bruken av muntlige ferdigheter.

### 1.3 Styringsdokumenter

Styringsdokumenter er det som styrer lærerhverdagen. De er rammen som lærerprofesjonen opererer innunder og legger føringer for undervisningen. Opplæringsloven er et slikt dokument, og inneholder blant annet formålet med opplæringen som sier at skolen skal forme elevene til medborgere ved å gjøre dem kjent med forskjellige verdier, arv og tradisjoner. Opplæringsloven legger også føringer for at elevene skal utvikle kunnskaper og holdninger for å mestre livene sine samt kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). I opplæringsloven står det også hvordan elever har krav om tilpasset undervisning. Denne undervisningen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Alle elever har krav om undervisning tilpasset sitt nivå og forutsetninger og tilpasset opplæring er en tilrettelegging skolen gjør for å sikre at alle elever på best mulig måte får utbytte av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-18).

De grunnleggende ferdighetene trekkes frem i en melding fra Stortinget fra 2003. Her blir særlig evnen til å uttrykke seg muntlig trukket frem. Den muntlige ferdigheten blir fremhevet som viktig for elevenes faglige og personlige utvikling. Ferdighetene trekkes frem som «grunnleggende for å kunne tilegne seg og utvikle kunnskap og viten i fag, men også grunnlag for å kunne kommunisere og samhandle med andre i et bredt spekter av sammenhenger» (Meld. St. 30, 2003-2004). Utdanningsdirektoratet påpeker hvordan skolen skal legge til rette for at de grunnleggende ferdighetene skal støtte elevenes utvikling gjennom opplæringsløpet. Disse ferdighetene er «del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

I Meld. St. 31, Kvalitet i skolen, uttrykkes det bekymring rundt at flere elever går ut av 10-åring grunnskole «uten de grunnleggende ferdighetene som er vesentlig for å klare seg godt senere i livet» (2007-2008). Det presiseres i denne meldingen fra stortinget hvordan trenden må snus, og det vises til Meld. St. 16 (2006-2007) hvor tydelig sammenheng det er mellom

ferdigheter i grunnopplæringen, gjennomføring av videregående opplæring og deltakelse i arbeidslivet. «Mangelfulle kunnskaper fra grunnskolen er den viktigste årsaken til frafall i videregående opplæring, og av de som ikke har gjennomført videregående opplæring, faller mange ut av arbeidslivet allerede i ung alder» (Meld. St. 16 2006-2007). Dette tydeliggjør viktigheten de grunnleggende ferdighetene har i opplæringen, og er en av hovedfaktorene for hvorfor valget falt på å fokusere på en av de grunnleggende ferdighetene i denne oppgaven.

#### 1.4 Oppgavens oppbygning

I innledningen har det blitt gjort rede for hvorfor jeg har valgt muntlige ferdigheter som tema for oppgaven, problemstillingen i oppgaven, samt de fire forskningsspørsmålene som skal hjelpe meg å besvare problemstillingen etter drøftingen. Jeg tar også for meg noen styringsdokumenter og hvordan disse er ledende i lærerhverdagen.

I kapittel 2 presenteres en norsk forskningsstudie av Kirsti Klette som deler av kunnskapsgrunnlaget for oppgaven. Denne studien er stor i norsk sammenheng, og danner et godt grunnlag for videre undersøkelser rundt faglig muntlighet og de muntlige ferdighetene.

I kapittel 3 tar jeg for meg teori rundt muntlige ferdigheter. Jeg er her innom flere aspekter rundt disse ferdighetene, som skillet mellom hverdagspråk og akademisk språk, lytting, muntlig kompetanse, presentasjoner, dialog og samtale. Alle aspekter tett knyttet til muntlige ferdigheter.

I kapittel 4 gjør jeg rede for valget av kvalitativ metode og hvorfor jeg så det hensiktsmessig å benytte intervju som datainnsamlingsstrategi. Jeg vil også presentere hvordan jeg har gått frem i arbeidet med analysen av det innsamlede materialet, hvordan jeg har valgt koder å sortere materialet innunder og hvordan jeg reflektert rundt validitet, reliabilitet og forskningsetikk i gjennomførelsen av intervju av kollegaer.

I kapittel 5 tar jeg for meg analysearbeidet. Her sorteres materialet i koder, og jeg tar for meg hva hver enkelt deltaker sa i lys av disse analysekodene som ble utviklet etter transkripsjonen. For å strukturere dette for meg selv, ble hver enkelt kode benyttet som overskrift i analysen.

I kapittel 6 drøfter jeg dypere rundt hva som kom frem i analysen og ser dette i lys av teorien og kunnskapsgrunnlaget jeg skrev om i tidligere kapitler.

I kapittel 7 trekker jeg frem noen funn jeg synes var særlig interessante, og ser hvordan disse funnene hjelper meg å besvare forskningsspørsmålene mine, med hensikt om å besvare problemstillingen til slutt.

## 2 Kunnskapsgrunnlag

### 2.1 Et prosjekt om norsk klasseromspraksis etter L97

En studie som kan gi et overblikk over praksisformene i norske klasserom etter L97, er en studie ledet av Kirsti Klette (2003). Selv om studien baserer seg på L97 og det nå er LK20 som er gjeldene læreplan for skolen, er dette en av de større studiene som omhandler muntlighet i norske klasserom. Klette ville sammen med andre forskere undersøke hvorvidt IRE-samtalemønsteret var den styrende samtaleformen i klasserommet og hvordan det arbeides med de muntlige ferdighetene, for å nevne noe (Klette, 2003, s. 10) Frøydis Hertzberg gjennomførte et delprosjekt samtidig. Delprosjektet, med navn *Arbeid med muntlige ferdigheter*, tok for seg diverse sekvenser i norske klasserom som involverte arbeid med muntlighet på tvers av fag (Hertzberg, 2003). Dette prosjektet foregikk i klasserom i hele landet, spredd på skoler som var både landlig plassert og by-nære skoler. Både skoler fra sør og nord i landet var deltagende, og klassene som deltok var spredd gjennom mange av trinnene i grunnskolen. Prosjektet skulle kartlegge den muntlige aktiviteten i klasserommene (Penne et al., 2020, s. 15). Videre skulle prosjektet skulle studere hvilke typer muntlighet elevene ble introdusert for, og forskerne i prosjektet hadde tre hovedkategorier av muntlighet de skulle observere. Fremføringer, strukturerte diskusjoner og verkstedøvelser i grupper var de forskjellige kategoriene de ville kartlegge bruken av, og ikke bare i norskfaget. En kategori forskerne også fikk kjennskap til gjennom prosjektet, var en type undervisning som kanskje særlig hører med som en del av norskfagets disipliner innen språkundervisning. Denne typen undervisning var undervisning om dialekter og ungdomsspråk, med teoretisk kunnskap i hovedfokus. Denne kategorien fikk navnet *metaundervisning om muntlighet*. En vanlig form for muntlighet i klasserommet som ikke fant sin naturlige plass i noen av kategoriene, var ordinær klasseromssamtale. Å rekke opp hånda og svare foran resten av klassen er en gjenganger i klasserommene, og en veldig viktig del av den muntlige aktiviteten som utføres i norske klasserom. Klasseromsforskningen har avdekket at det har stor viktighet hvilke typer spørsmål som blir stilt, og hvordan svarene på disse spørsmålene igjen blir fulgt opp (Penne et al., 2020, s. 16).

Som en konklusjon av prosjektet fant forskerne ut at elevene får mange muligheter til å ytre seg, og at læreren ofte behandler elevenes respons med stor respekt. At man må komme frem til tavla, presentere eller si noe er noe de fleste elever må regne med gjennom grunnskolen, og

for de fleste skjer dette uten særlig dramatikk. For noen oppleves det derimot veldig ubehagelig (Hertzberg, 2003, s. 164), men tilrettelegging gjør dette lettere om noen elever skulle vegre seg (Penne et al., 2020, s. 17). Rent konkret fant forskerne i prosjektet sekvenser av muntlighet i alle trinn og i alle fag som var deltagende i undersøkelsen, men det var stor variasjon fra fag til fag og fra klassetrinn til klassetrinn. Fellestrekkene i organiseringen var også ganske klare. Det var stort sett læreren som introduserte oppgavene og rundet av timene, det var læreren som måtte dra i gang en eventuell spørreunde blant elevene og respons på fremlegg eller presentasjon ble som oftest gitt ved applaus. Betydningen av muntlighet ble sjelden satt i fokus, og det var for forskerne uklart om fremføringene ble tillagt noen egenverdi utover som en muntlig presentasjon (Penne et al., 2020, s. 18). Et funn som kan være interessant å nevne etter denne studien, er at «arbeid med muntlighet i stor grad viste seg å være synonymt med framføringer» (Svenkerud et al., 2012, s. 38 & Hertzberg, 2003, s. 163). Ifølge norske læreplaner skal det i utgangspunktet ikke være sånn, fordi norske læreplaner tillegger klassesamtalen stor verdi også. Men som Penne påpeker, kan svaret ligge i hvilken type helklassesamtale som blir benyttet, og hvordan elevene i denne samtalen får benyttet seg av sine muntlige ferdigheter til å svare på spørsmålene fra læreren (Penne et al., 2020, s. 16).

## 3 Teori

### 3.1 Sosiokulturell læringsteori som bakgrunn for prosjektet

Vygotsky er sentral innenfor sosiokulturell læringsteori og hadde som livsoppgave å kartlegge menneskets kognitive utvikling (Lindén, 1989, s. 10). Vygotsky, med sin bakgrunn fra psykologien, hadde som mål å legge et psykologisk grunnlag for det nye mennesket og utviklet i forbindelse med denne tankegangen begrepet «den proksimale utviklingszone». Dette begrepet er for alvor en åpning for didaktikken, og Vygotsky definerer med begrepet to utviklingsnivåer hos barnet. Disse nivåene definerer hvilket utviklingsnivå barnet er på, avhengig av hvilke ferdigheter barnet mestrer. Skillet mellom de to nivåene blir definert ved hva barnet kan av seg selv, og hva barnet kan oppnå ved hjelp eller med samarbeid av en kompetent hjelper (Lindén, 1989, s. 25-26 & Vygotsky, 1978, s. 86).

For å trekke dette inn i mer moderne skoleforskning, og spesielt i retningen av forskningen på muntlige ferdigheter som oppgaven handler om, kan det forstås at den proksimale utviklingssonen i stor grad handler om samhandling mellom personer og kommunikasjon dem imellom. For å utvikle hvordan barnet responderer på det å motta hjelp fra en kompetent andre, kreves det også evner til å kommunisere mellom den som hjelper barnet, og fra barnets side til å kommunisere hva slags hjelp som er nødvendig. Dette bringer også på banen et begrep kalt scaffolding som et slags imaginært stillasbygg rundt barnet som sakte bygges ned ettersom barnet lærer og evner noe på egenhånd (Benko, 2012, s. 291). Stillaset i seg selv er åpenbart metaforisk, men retter seg mot den hjelpen eller støtten en elev trenger i forskjellige aktiviteter. Hensikten ligger i den styrkede muligheten for læring hos eleven. Utviklingssonen og stillaset er avhengig av hverandre.

Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone er spesielt aktuell å trekke inn, når jeg i prosjektet skal ta for meg muntlige ferdigheter og hvordan disse er viktig for menneskets utvikling og læring. Kunnskaper rundt stillasbygging og utviklingssoner (Vygotsky, 1978 & Lindén, 1989) er elementer av stor betydning når arbeidsmåter skal tilpasses elevene for størst mulig utvikling av de muntlige ferdighetene. En viktig del av læringen foregår nemlig i samhandling med jevnaldrende og gjennom språk og dialog (Vygotsky, 1978, s. 90).

### 3.2 Muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter

Muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter er begge begreper som går hånd i hånd. Disse begrepene skal dekke elevens evne til å samhandle sosialt, og være førende i elevenes evne til å kommunisere med forskjellige mennesker i det offentlige, legge frem egne meninger, synspunkter og erfaringer. Å kunne kommunisere i diverse offentlige fora er definert som avgjørende for å kunne delta i samfunnsdebatten og demokratiet, og det understrekes tydelig i nyere dokumenter om det muntlige som en uttrykksferdighet og hvor kritisk denne evnen er (Schøien & Østern, 2022, s. 17).

I skolen beskriver planer ulike aspekter ved muntlige ferdigheter, og disse plasseres i egne ferdighetsområder. Elevene skal opparbeide seg en evne til å forstå og oppfatte, elevene skal kunne respondere og videreutvikle argumenter, elevene skal kunne bli forstått og utrykke seg samt utøve disiplin og vise at de kan følge regler. Disse ferdighetene kan igjen deles i to forskjellige aspekter, nemlig *reseptive* og *utøvende*. Til de reseptive evnene hører evner som å

sanse, lytte, tolke, oppfatte, forstå og vurdere vår muntlige praksis. De utøvende evnene innebærer evnen til å bli forstått, uttrykke seg, skape mening via diverse uttrykksmidler muntlig, uttrykke egne meninger, respondere på innspill fra andre samt videreutvikle andres innspill. De reseptive handler om hvordan vi forstår, sorterer og tolker de muntlige inntrykkene, mens de utøvende handler om hvordan vi utformer tankene våre muntlig, gjennom valg av uttrykksmiddel, uttrykke våre tanker i en muntlig praksis og gjøre seg forstått gjennom denne muntligheten (Schøien & Østern, 2022, s.18). Karsrud (2010, s. 77) vektlegger også verdien drama kan ha som arbeidsmåte med språkutvikling, og trekker linjer fra Vygotsky (1995, sitert i Karsrud, 2010, s. 77). Vygotsky mener dramatisering som undervisningsform er spesielt appellerende fordi den er så nær leken, og har umiddelbare bindinger til den skapende aktiviteten hos elevene. Den språklige bearbeidingen barna bedriver når de må innta roller og skifter mellom regi – og rolleytringer utvikler metabevissstet. At lek og dramatisering begge bygger på Vygotsky, mener Karsrud (2010, s. 77) det levnes lite tvil om. Det trekkes også frem hvilken betydning leken har for språkutviklingen, både som måte å bygge stillas på og som omformer av kunnskap og innsikt.

### 3.3 Muntlighetens potensial

Atle Skaftun er professor i lesevitenskap ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Han tar til orde for hvordan fremtidens lærere må se på utdanning med nye øyne i internettets tidsalder og hvordan vi bør se på muntlighet i lys av tidens endringer. Diverse tekniske virkemidler har gjort store deler av norske klasserom nesten heldigitale, men undervisningspraksisene er nærmest uforandret etter mange år. Rammene er de samme, og Skaftun mener vi må begynne å tenke nytt. Her slår han et slag for å gi muntligheten en større plass i den norske skolen, da det han mener har vært rammene for undervisningen og hvordan vi forstår disse har endret seg. Skolen og utdanningen ble utviklet i en «tidsalder preget av det vi kan kalle boklogikk» (Rongved, 2020), der kunnskapen var forventet å finne mellom to permer. Denne informasjonen skulle i stor grad videreformidles av læreren til elever som sitter stille og lytter. Tiden er inne for å tenke annerledes, tenke nytt og invitere nye tanker inn om hva skolen skal være, mener Skaftun (Rongved, 2020).

Skaftun refererer til en kjent utdanningsforsker, Rupert Wegerif, når han viser til at det tydelig finnes en sammenheng mellom tiden man lever i og hvilke måter man kommuniserer og tenker på. Dette gjelder også i skolen, der digital tekstkultur er i slik fremvekst at den kan

endre samfunnet på samme måte som skriften gjorde i sin tid. Den endringen vi opplever som sterke i dag er dialogens fremvekst. Mulighetene er mange, og vi deler og samarbeider om tekster i et hav av kunnskapskilder i nærheten. Med dette perspektivet kan vi utvikle det muntlige språket i skolen, for det kunne trenge en utvikling. Friske øyne, rett og slett (Rongved, 2020). Budskapet Skaftun formidler er ganske klart. «Talespråket er det viktigste redskapet for tankene vi har – vi lærer å tenke ved hjelp av språket» (Rongved, 2020). Han mener lese – og skriveopplæringen og muntlighet henger sammen når elevene skal få muligheten til å vise sin kompetanse faglig, både i tale og skrift. Av læringsressurser er muntlighet vesentlig når elevene skal jobbe med tekster og diverse perspektiver spesifikke for fagene. Samtale åpner for muligheten til å bruke sin egen stemme, formidle meninger, få respons og tenke språklig. Denne ressursen blir ikke benyttet slik den burde i norske skoler er konklusjonen. Flere undersøkelser er gjennomført og funnene i disse tilsier at læreren i klasserommet står for nærmere 80% av praten i klasserommet. Skaftun mener her at samtale i klasserommet i større grad må være målet, ikke veien for å nå andre mål når det undervises. Skoleelevene veiledes gjennom mestring av både lesekode og skrivekode, til videre å forstå mer faglig komplekse tekster. Etter hvert som elevene utvikler en fortrolighet med hvordan de kan benytte språket som et verktøy for sine egne tanker og hvordan fagene i seg selv benytter språket som verktøy, kan elevene veiledes via klasseromssamtaler inn i de forskjellige fagene og derfra inn i det faglige «praksisfellesskapet» som Skaftun kaller det (Rongved, 2020).

Skaftun trekker frem litterære samtaler i norskfaget som et godt eksempel på læringspotensialet samtaler innehar. Han har sammen med kolleger på Lesesenteret undersøkt dette hos de eldre elevene, og både ungdomsskoleelever og elever i videregående trekkes mot utfordringen med å samtale om vanskelige tekster, og at vanskelige og krevende tekster engasjerer litt ekstra. Dette er noe vi mennesker trekkes mot naturlig. Muligheten til å gjøre noe uforståelig mer forståelig, og professoren mener dette kan være både en nyttig og enkel måte å kombinere tenking og literasitet på. Dette burde selv de yngste elevene på barneskolen begynne med, poengterer Skaftun. Han mener at med enkle grep, kan man få selv de yngste som er i gang med leseopplæring med på samtaler fulle av mening og lede dem inn på måter å tenke og snakke på som er faglige. Skaftun er tydelig når han understreker at dette ikke handler om hva den enkelte lærer gjør eller lar være å gjøre, men tradisjonsgrunnlaget det oppleves at lærerne står i.



«Vi har møtt mange faglig sterke og engasjerte lærere, og kollegier som jobber godt og helhetlig. Allikevel ser vi noen veldig tydelige strukturer, som vi kan kjenne igjen som typiske for skolen. Ofte handler det om at elevene prøver å finne ut av hva læreren vil at de skal si. Det er et slags spill, som elevene etter hvert skjønner» (Rongved, 2020).

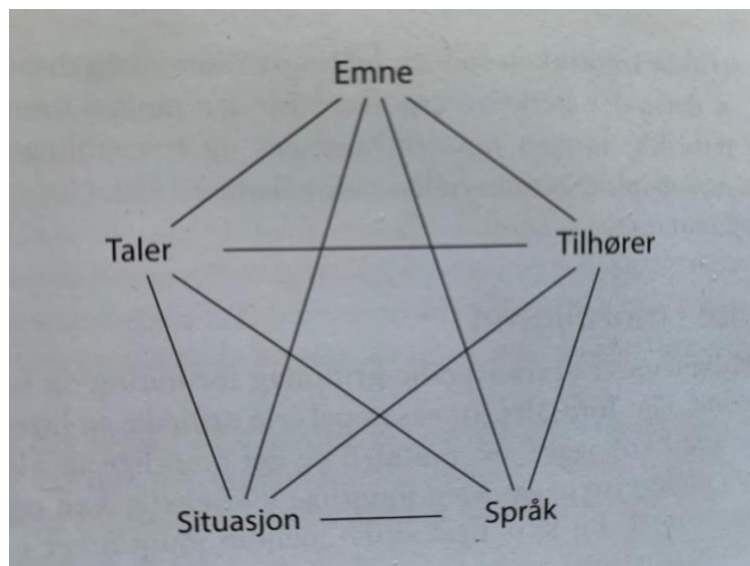
Skaftun presiserer også her at utfordringen ligger i ombyggingen av den sosiale praksisen. Trykket bør rettes mot klassesamtalene, mener Skaftun. Lærerne bør gi rom for gode klassesamtaler, samt tilrettelegge for og veilede i en retning der elevene kan utvikle egne tankeprosesser og forståelse. På denne måten kan man bygge broer mellom det hverdagslige språket elevene allerede mestrer og den faglige måten å samtale på når man jobber med tekstforståelse (Rongved, 2020).

Sæbø et al. (2021, s. 2) skriver i sin artikkel *Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet* om hvordan de ønsker å bidra til økt kunnskap rundt den muntlige interaksjonen i klasserommet. De vil vise hvilke rom elevene har for å uttrykke seg muntlig og hvilket potensial dialogisk samtale kan ha for å utvikle muntlige ferdigheter. De mener mellomtrinnet er særlig interessant, fordi mellomtrinnet kan forstås som trinnene mellom den første innføringen i akademisk kultur og tenkemåte, mot utviklingen av mer summativ og regulert praksis rundt vurderinger på ungdomsskolen. I den grad vi kan kalle noen trinn overgangstrinn, er mellomtrinnet en tydelig overgang mellom to skolekulturer. Overgang fra barnehage til skole, innføring i akademia, og så over til ungdomstrinnet og dets tydeligere innramming faglig og med andre vurderingsformer enn hva elevene er vant med, samt det tydelige blikket som rettes mot elevenes videre utdanningsløp etter fullført grunnskole.

Det presiseres av Sæbø et al. (2021, s.16) at elevenes mulighet for å komme i posisjon til å bruke sitt eget språk og stemme for å vise ideene sine, styres av muligheter til å uttrykke seg og taletid. Denne tiden reguleres av læreren, og noe Segal & Lefstein (2016, s. 3) kaller «access to the floor». Den «tilgangen til gulvet» styres ofte av læreren og reguleres gjennom valgene som tas når det gjelder samtaleform og organisering.

### 3.4 Presentasjoner, retorikk og samtale

Som nevnt tidligere gjennomførte Hertzberg (2003) et prosjekt, der det ble konkludert med at fremføringer eller muntlige presentasjoner står for store deler av den muntlige aktiviteten skoleelever opplever i sin skolehverdag. Denne aktiviteten lar seg evaluere rimelig lett, og det er antagelig blant de lettere formidlingsformene å undervise i. Det klare, faglige formålet, gir mange muligheter til å gjennomføre en sånn form for fremføring. Kompetansemålene etter 7.trinn sier at elevene skal kunne «presentere faglige emner muntlig», «prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster» og «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige [...] sjangre og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8), og til dette trekker Aksnes (2016, s. 22) frem retorikkens metaspråk som spesielt viktig. I skolen er det ofte slik at elevene jobber med en presentasjon som skal informere medelevene og læreren. Det er ingen man må overbevise om at meningen din er den rette, men meningen er å forklare, gjerne godt og tydelig, om temaet du presenterer. Formålet er dog det samme. Elevene skal vekke interessen hos medelevene og det skal ha en slags virkning. Det er dette Aksnes mener vi må være bevisste på, nemlig hva vi prøver å oppnå (2016, s. 22). Den retoriske kommunikasjonsmodellen illustrerer godt det Aksnes mener, og den viser samspillet som oppstår i formidlingssituasjoner mellom den som taler, emnet som tales om, hvem som hører på, hvilken situasjon vi befinner oss i og språket.



Figur 1: Den retoriske kommunikasjonsmodellen. (Aksnes, 2016, s. 22).

Situasjonsbevissthet er viktig for å nå frem med det man mener. Det samme gjelder for elevene i klasserommet, når de skal fremføre noe de har brukt både tid og innsats på å lage. Situasjonen er krevende. På den ene siden er det en sårbar situasjon å stå foran medelever. På den andre siden kan de oppleve usikkerhet knyttet til det retoriske. Hvem skal de henvende seg til? Hvem skal de overbevise? Er det læreren eller medelevene som er mottaker av informasjonen? Appellformene logos, etos og patos trekkes frem av Aksnes (2016, s. 23) som nyttige ord for lærere å knytte tilbakemeldingene til. Om elevene har formidlet det faglige på en god måte, hvordan de kan opptre for å være tillitsvekkende og troverdige, og på hvilken måte de kan legge frem noe slik at det fanger mottakerne.

«Det finnes ingen bedre måte å bli en god taler på enn å være aktiv i samtale» skriver Aksnes (2016, s. 24) videre. Hun gjør et tydelig poeng ut av at i alle oppgaver, om de er samarbeidsoppgaver eller gruppeoppgaver, er samtale den aller viktigste kommunikasjonsformen og veien for å oppnå læring. Men dette krever undervisning i samtale, og spesielt det å være en god lytter. For å kunne kommunisere, er både resepsjon og produksjon avhengig av hverandre. Resepsjon er lytting og lesing, mens produksjon handler om det vi produserer av tekst og tale (Aksnes, 2016, s. 24). Sammenhengen mellom disse er kanskje åpenbar, men vi forstår rett og slett bedre det vi hører og leser, om vi kan formulere det skriftlig eller snakke om det etterpå. Ikke et ukjent fenomen for de som har øvd til en eksamen eller prøvd å pugge noe. Vi forstår det ikke fullverdig før vi kan si hva vi tenker slik at andre også kan forstå. Læring skjer via formulering av ord og setninger og som lærere kreves det at det gis rom og tid for elevene til å samtale, prøve ut resonnementer, argumentere og stille spørsmål. Bevisstgjøring av at forskjellige samtalsituasjoner stiller forskjellige krav til språket elevene bruker. Å benytte fagbegreper i en fagsamtale på skolen, er forskjellig fra hvordan elevene snakker med foreldre hjemme eller venner på fritiden (Aksnes, 2016, s. 25).

Aksnes (2016, s. 24-25) trekker frem flere samtaletyper, alle relevante på hver sin måte for undervisning og styrking av elevenes muntlige ferdigheter. Utforskende samtale trekkes frem som eksempel, med litterær samtale som læringsmetode. Denne metoden legger opp til at elevene kan jobbe og finne frem i teksten på egenhånd, men da kreves også at elevene er kjent med noen av de grunnleggende samtalereglene som benyttes. Den viktigste oppgaven for læreren er å utvikle god samtalekultur blant elevene, der de opptrer som aktive lyttere og har respekt for hverandres meninger og synspunkter. Dette krever både eksplisitt og implisitt undervisning i å samtale, der den implisitte læringen vil skje når elevene lærer av måten

læreren opptrer. Læreren lytter, gjentar gjerne hva elevene har sagt og følger kanskje opp med nye spørsmål, samt at elevene selv får prøvd seg på samtalesjangeren ved å benytte det de lærer i reelle samtalsituasjoner i klasserommet (Aksnes, 2016, s. 25). Disputtpregede samtaler trekkes også frem som viktig i muntligopplæringen. Her står debatt sterkt og å engasjere elevene med spørsmål som kan ha diverse meningsforskjeller kan utfordre elevene til å argumentere og ta standpunkt basert på personlige meninger. Det skjer nemlig noe når meningene som oppstår er motstridende. Da utvikles uttrykksevnen vår, og vi må tenke annerledes for at våre argumenter skal overbevise de andre som lytter. Dette skaper igjen en driv i samtalen, som er hvorfor vi argumenterer. En spesifikk modellering man som lærer kan benytte seg av, er å la elevene debattere i roller. Dette kan gi en følelse av trygghet, at elevene ikke nødvendigvis argumenterer for sin egen, personlige mening. Det skaper også empati og respekt ovenfor de som ikke skulle besitte de samme meningene og tankene som de selv besitter. Argumentasjon er nemlig en kamp og det vil til slutt være en vinner. Nemlig den som på tydeligst måte kan fremme eget budskap, men også den som underveis viser respekt og lytter til hva andre har å si om samme sak. Elever trenger å delta i stimulerende samtaler, engasjerende samtaler og selv oppleve hvordan de kan utvikle argumenter som fremmer egne meninger og overbevise tilhørerne (Aksnes, 2016, s. 26)

Robin Alexander (2008, s. 100) trekker frem et begrep vi kan kalle *kommunikativ kompetanse* og forskjellige versjoner av denne kompetansen. Han stiller spørsmål ved hvilke samtaleutvekslinger elevene lærer best ved. Er helklassespørsmål med korte svar og en kort evaluering av svaret eller spørsmål rettet direkte til en elev eller gruppe, altså en IRE-samtalestruktur, som inviterer til lengre og mer overveide svar veien å gå? Han trekker frem hvordan elevene byr seg frem ved å rekke opp hånda i den ene sekvensen, eller prøver å unngå å bli valgt hvis de ikke vet svaret. I dette eksempelet trekker Alexander frem det vi kan oversette til den *engelske tilnærmingen*. Denne tilnærmingen til kommunikativ kompetanse er definert av hvorvidt en elev har nominert seg selv til å svare på et spørsmål, som også mest sannsynlig er elevens eneste muntlige tilskudd til undervisningstimen, og hvordan læreren dømmer svaret til å være godt nok og relevant for temaet som undervises i. I den alternative tilnærmingen er den kommunikative kompetansen bedømt etter hvordan eleven gjennomfører gjennom hele samtalen (Alexander, 2008, s. 101).

Alexander (2008, s. 102) trekker også frem et slags repertoar lærere bør besitte i arbeid med muntlige ferdigheter i skolen. Dette repertoaret tar et rent organisatorisk utgangspunkt og

skiller tydelig mellom elev, gruppe og klasse. *Helklasseundervisning* der læreren relaterer til klassen som en helhet. *Kollektivt gruppearbeid*, der gruppene ledes av læreren, en nedskalert versjon av helklasseundervisning. *Samarbeidsgrupper*, der læreren gir oppgaven og så trekker seg unna for å la elevene jobbe sammen. *En til en*, der læreren jobber med hver elev individuelt. Og til slutt, *en til en*, der elevene jobber sammen i par.

### 3.5 Dialog og samhandling som grunnlag for muntlig utvikling

Dialog er grunnleggende for læring, spesielt i skolen. Både dialogen mellom lærer og elev, men også mellom elevene. Dialogen legger grunnlaget for elevmedvirkning, som tydelig kan være en innfallsvinkel til å motivere elevene (Jensen & Leirvik, 2015, s. 9). Gjennom samtale kan den enkelte elev gi inntrykk for sine synspunkter, både når det gjelder undervisningen og for å hjelpe lærer med å forstå hvordan vedkommende lærer på best mulig måte i øktene. Aktivt medvirkende elever utvikler lettere en selvoppfatning av den positive typen, og opplever motivasjon når de blir verdsatt og tatt på alvor av lærere og medelever. I norsk skole vektlegges det at eleven skal være ressurser for hverandre i utviklingen på skolen og at elevene skal lære i sosiale fellesskap (Jensen & Leirvik, 2015, s. 11). Vygotsky (1978, s. 90) trekker frem hvordan en essensiell del av læringen kun skjer når elever opplever interaksjoner med mennesker og i samarbeid med andre på samme utviklingsnivå. Begreper, tenkning og språk utvikles best gjennom samhandling og dialog, mener Vygotsky (1978, s. 90).

Denne formen for samhandling både påvirker og utvikler relasjoner mellom de forskjellige partene. Opplevs den som positiv og nyttig, økes sjansene for utvikling av gode relasjoner. Dette kan være både mellom elever og elever, og relasjonene mellom lærer og elev.

Samhandling kan også lede til konflikter mellom de involverte, men dette er også noe elever i skolen må trenes i å håndtere, når dette er noe som skjer flere ganger i livet. Samtale benyttes da som redskap i arbeidet med å løse konflikter som oppstår på en konstruktiv måte. Samtale og samhandling er derfor en forutsetning for utvikling av læringsfellesskap i skolen og utviklingen av den tilpassede opplæringen elevene har krav på (Jensen & Leirvik, 2015, s. 11-12).

Jensen & Leirvik (2015, s. 77) trekker også frem betydningen av relasjoner i arbeidet med samtaler i klasseromssituasjoner. Relasjonen til elevene må baseres på gjensidig tillit, for at

lærer skal kunne bidra i størst mulig grad i læringsarbeidet. Der denne gjensidige tilliten opparbeides vil elevene oppleve å ha større utbytte av slike samtaler. I denne sammenhengen baseres den gjensidige tilliten på om eleven oppfatter at læreren ønsker det beste for eleven, og om lærer oppfattes som oppriktig engasjert i at elevene skal få benyttet seg av sitt potensiale i arbeidet mot å oppnå læring. Elevene føler ofte et behov for å vite at lærer bryr seg om hvordan den enkelte eleven har det, både sosialt og hvordan klassegruppa fungerer sammen som læringsfellesskap. For å skape disse relasjonene som fremmer læring må lærer øve elevene i arbeidsformer som fremmer samhandling. Eksempler på dette kan være å benytte læringspartnere eller responsgrupper av ulike former (Jensen & Leirvik, 2015, s. 77).

Dialektisk relasjonsteori har utviklet diverse analysebegreper for sikker dialog som anerkjenner skjevheten i forholdet mellom den voksne og barnet. I denne teorien brukes gjerne begrepet definisjonsmakt, som sier noe om hvordan voksne svarer eller reagerer på kommunikasjon fra barn. Dette kan gjelde både hva barna sier, hva de gjør av handlinger hvilke opplevelser de har og hvordan voksne responderer på dette. Begrepet definisjonsmakten setter her lys på makten den voksne innehar i en slik skjevfordeling, der man som lærer i en slik posisjon har mulighet til å underminere eller bygge opp elevenes autonomi. (Løvlie Schibbye, 1988 sitert i Limstrand, 2006, s. 32) bruker begrepet *anerkjennende relasjoner* som forutsetning for utviklingen av selvstyrte individer. Skolen skal utvikle elevene til å bli så selvstyrte som mulig, og da må lærere sikre en dialog som anerkjenner forskjellen mellom voksne og barn i dialogen og samtalen som gjennomføres og hvilke utfordringer denne skjevheten kan bringe på banen i kommunikasjonen.

### 3.5.1 Lærers bruk av spørsmål for økt muntlig aktivitet

Forskning viser at majoriteten av lærerspørsmål er testspørsmål for å sjekke om eleven kan svare på det læreren lurer på. Disse kan vi regne som lukkede spørsmål, når de gir kortere og mindre kompleksitet i svarene fra elevene. Åpne spørsmål har ingen forhåndsbestemte svar, og åpner for ulike meninger til hva som kan være mulige løsninger (Andersson-Bakken, 2015, s. 284). Blosser, 1975 sitert i Andersson-Bakken (2015, s. 284) presiserer viktigheten variasjon har, når det gjelder å stille spørsmål til elevene. Ulike typer spørsmål har ulike formål. Lukkede spørsmål kan til eksempel hjelpe elever å hente frem kunnskap, mens åpne spørsmål er noe elever trenger for å utvikle kunnskaper om hvordan de kan benytte seg av informasjon og kunnskap de allerede besitter. Dette tydeliggjør viktigheten rundt å alternere

mellom spørsmålstyper for lærere, og forskningen viser at effektive undervisningsøkter inneholder en veksling mellom åpne og lukkede spørsmål, samt at læreren klarer å holde samtalen i gang gjennom å bygge videre på svarene elevene har kommet med. Dette kalles opptak (Collins, 1982; Nystrand, 1997; Dysthe, 2000, sitert i Andersson-Bakken, 2015, s. 284) og kan gjøres på flere måter. Læreren kan bekrefte den eleven har sagt og spille videre på det. Læreren kan også omformulere det eleven har sagt, slik at alle får en felles forståelse rundt hva som blir diskutert.

### 3.5.2 Lytting i klasserommet

I læreplanen for norsk er lytting et kompetansemål etter alle årstrinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-11). Penne et al (2020, s. 76) trekker frem hvordan lytting er en kunst. Når forskere skulle evaluere muntlige fremføringer i klasserommet etter L97 ble innført, oppdaget de problemer rundt manglende oppmerksomhet rettet mot den som fremførte. Læringsmiljøet ble trukket frem som et mulig svar på problemet, men også hvordan klasserommene var organisert. Elevene satt i tilfeller med ryggen mot tavla til vanlig og å snu seg var rett og slett ubekvemt. Uansett hva svaret kan være, mener Penne et al. (2020, s. 76) at i situasjoner der det skal lyttes, må det også kunne forventes at det lyttes. Dette betyr å vende oppmerksomheten dit det skjer og aktivt følge med på hva som blir presentert eller sagt. Å være en lytter er noe man gjør med hele kroppen (Penne et al., 2020, s. 77). Kropp og blikk vendes mot den som snakker, samtidig som du ytrer signaler som et nikk eller et smil som viser at du aktivt forholder deg til det som blir sagt. Når disse små markørene blir benyttet, viser vi med hele kroppen at det som blir sagt er relevant og interessant, uavhengig av vår egentlige oppfatning. Dette viser hvordan lytting er en dialogisk handling, som er både gjensidig og relasjonell (Penne et al., 2020, s. 78). Børresen et al. (2012, s. 78) trekker også frem forskjellen mellom å lytte og å høre. Lytting er kommunikativt, høring er en fysiologisk prosess. Lytting krever en evne til å legge egne meninger og synspunkter til side, for så å se det som blir sagt fra en ny synsvinkel. Det er også å være åpen for forandring og å lære noe nytt. Den som lytter er dermed ikke bare mottaker, men blir en aktiv deltaker av en samtale. Lytteren preger det som blir sagt og bruker andres ord til utvikling av egen forståelse (Børresen et al., 2012, s. 78). En god lytter er i følge Penne et al. (2020, s. 81-82) en sammensatt og ambivalent oppgave. Det er mange komponenter i et klasserom som forstyrrer lytteprosessen og blant disse finnes komponenter som den individuelle, kulturelle, faglige, språklige og kontekstuelle. Det er i dette mylderet av komponenter elevene er forventet å

skulle lytte i, og Penne et al. (2020, s. 82) trekker frem kodeskiftet som en viktig faktor for å tilrettelegge for aktiv lytting. Lærer må tilrettelegge for at elevene skal kunne skifte fokus fra deltaker til tilhører.

### 3.5.3 Klassemiljø og talevegring

Vi ser også at klasseromsmiljøet påvirker det muntlige. Børresen et al. bekrefter dette i sin bok «*Muntlig kompetanse*» (2012, s.49-50). Her beskriver hun mønstre som fester seg i klassen over tid, og hvordan det kan oppfattes som vanskelig for elevene å bryte ut av disse mønstrene. Disse mønstrene fordeler elevene på en slags statusstige, og denne er det ikke lett å klatre hverken opp eller ned på. En elev som oppfattes som rolig, fortsetter å inneha denne rollen som den rolige eleven. Dette blir raskt en ond sirkel, når den rolige eleven ikke får den muntlige treningen den trenger og de som allerede er relativt trygge muntlig, får enda mer trening i muntlige situasjoner fordi de tør å ta ordet. Dette gir en skeivfordeling av tilgangen på språket som kilde til utvikling og læring (Børresen et al., 2012, s.50). Dysthe (1995, s. 197) omtaler dette som en kløft som oppstår mellom de talføre og de andre, som satte en norm for å delta i klassesamtaler. Denne normen var for høy for mange, og de turte dermed ikke delta i klassesamtalen eller diskusjoner som måtte oppstå. Her er lærerens rolle tydelig og Dysthe (1995, s. 197) mener lærere må være oppmerksomme på hva slags diskurskulturer som etablerer seg i klassen og hvordan denne har innvirkning på rollene elevene selv oppfatter de befinner seg i.

Børresen et al. (2012, s. 48) bringer også på banen et begrep som kan være høyst relevant å nevne i møte med muntlige ferdigheter. Talevegring kan ofte klassifiseres som en form for sosial angst, med flere former for fremtredelse. Denne sosiale angsten kan vises i form av angst for oppmerksomhet, prestasjonsangst, sjenanse og sosial tilbakeholdenhet. Det er ikke en uvanlig frykt blant voksne å snakke foran en forsamling, men dette er ofte en situasjon voksne mennesker kan velge seg bort fra eller plassere seg i situasjoner der dette ikke kreves av dem. Det samme valget har ikke elever i norsk skole. Muntlig aktivitet er vanlig i norske klasserom og det forventes at elever deltar i det muntlige arbeidet. Men selv i klasser der det er høy deltakelse i klasseromssamtaler og stor muntlig aktivitet, er det noen elever som ikke sier noen ting. Det har blitt gjennomført flere studier på temaet, blant annet en av Mette Danielsen (Danielsen, 1998 sitert i Børresen et al., 2012, s. 48). Danielsen gjennomførte en



undersøkelse om de tause elevene, der hun til slutt kom frem til at så mange som 65% av elevene i undersøkelsen sa de ofte eller alltid hadde problemer med å gjennomføre muntlige aktiviteter i klasserommet. Disse elevene sier de gruer seg til å gjennomføre presentasjoner, fordi dette eksponerer dem og kunnskapene deres ovenfor medelevene og læreren. Dette sett i sammenheng med teorier om aktiv bruk av språk for læring, kan talevegring for mange være direkte læringshemmende, ikke bare et sosialt problem. Elevene med talevegring bruker masse tid og energi på å unngå å si noe. Noen har hatt det sånn gjennom hele skoleløpet, mens andre opplever talevegring gjerne i forbindelse med bytte av skole eller hvis de havner i et nytt klassemiljø de ikke er kjent med fra før av. I studien nevnt ovenfor var det en forventning fra læreren om gjennomførelse av presentasjon fra alle elevene, selv om flere av elevene gruer seg masse. Lærerne i undersøkelsen la til rette som best de kunne og lot noen presentere for mindre grupper eller fikk stå foran resten av gruppa sammen med noen de var trygge på (Børresen et al., 2012, s. 48). Hertzberg (2003, s. 165) trekker frem hvor alvorlig det er, når de fleste undersøkelser gjort på feltet viser at det er angsten for medelever som er den viktigste grunnen til at elever vegrer seg for å ta ordet i klasserommet. Dette bygger igjen på mønstrene Børresen et al. (2012, s. 48) har nevnt, det innbyrdes hierarkiet og rollemønstrene elevene imellom (Hertzberg, 2003, s. 165).

#### 3.5.4 Hverdagsspråk og akademisk språk

Skillet mellom hverdagsspråk og det akademiske språket vi har kommet tydelig frem i forskning. Skillet kommer også tydelig frem i undervisningen i klasserommet, der elevene har med seg sitt hverdagsspråk hjemmefra og skal utvikle et akademisk språk via utdanningen. Jim Cummins (2001, s. 64) presenterer noen begreper som sier noe om forskjellene mellom disse språkene. Han introduserer begrepene BICS og CALP, som betyr *basic interpersonal communicative skills* og *cognitive academic language proficiency*. Disse begrepene sier noe om to forskjeller ved språket vårt, avhengig av situasjoner vi befinner oss i. Disse begrepene markerer et skille mellom to aspekter ved språket, nemlig det hverdagslige språket og det akademiske. Det akademiske språket er også muntlig, så skillet ligger ikke der, men i å mestre de funksjonene det akademiske språket innebærer er en større, mer formidabel oppgave, ifølge Cummins (2001, s. 68). For å mestre dette akademiske språket, kreves det av elevene å gå utenfor det familiære, hverdagslige språket de er vant med. Dette krever høy kognitiv involvering for å oppnå suksess, og for at elever skal nå dette nivået må elevene strekke sine

lingvistiske ressurser langt. Det er også en forventning at når elevene går gjennom grunnskolen og skal videre til høyere utdanning, at de behersker å skille mellom en vanlig konversasjon og en akademisk samtale. Cummins (2001, s. 69) beskriver dette som registre, der elevene etter hvert skal klare å skille diverse karakteristikk som er passende og riktig til forskjellige lingvistiske aktiviteter. Her markeres skillet mellom en hoveddiskurs og en sekundærdiskurs, der interaksjoner ansikt til ansikt i hjemmet representerer den første sosialiseringen, altså hoveddiskursen, og sekundærdiskursen blir ervervet gjennom skole, jobb og religiøse eller kulturelle kontekster. Denne sekundærdiskursen krever gjerne spesialisert vokabular og funksjoner i språket vårt spesielt egnet for disse kontekstene (Cummins, 2001, s. 69).

### 3.6 Muntlighet i undervisning eller undervisning i muntlighet

Mads Haugsted (2004, sitert i Blikstad-Balas, 2020, s. 70) tydeliggjør et skille mellom *muntlighet i undervisning* og *undervisning i muntlighet*. Med muntlighet i undervisning menes situasjoner som skjer av seg selv, relativt naturlig, i undervisningssituasjoner i klasserommet. Elevene får ofte mulighet til å snakke med hverandre, diskutere med læringspartnere og de er gjerne aktive deltakere i helklassesamtaler. Det aller meste av kommunikasjon som foregår i en skoletime foregår muntlig, der læreren underviser, innspill fra elever underveis og mens læreren samtaler med elevene mens de jobber (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Noen fag legger også i større grad til rette for muntlighet, slik som norskfaget. I norskfaget kan elever regne med flere formelle og uformelle sjanser til å bidra muntlig, som for eksempel gjennom fagsamtaler eller den klassiske elevfremføringen. Denne formen for muntlighet vil man derfor finne noe av i de aller fleste norsktimer (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70).

Undervisning i muntlighet derimot, eller undervisning som omhandler muntlighet, er det svakere tradisjon for. Den muntlige kompetansen er forsøkt styrket flere ganger i den norske skolen, og med innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene i kunnskapsløftet er dette et forsøk på å konkretisere hva denne muntlige kompetansen innebærer. Til tross for dette, viser både norsk og internasjonal forskning at utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter i mindre enn ønsket grad blir prioritert i skolen. Forventningene til den muntlige kompetansen er lav, og arbeidet med muntlighet som grunnleggende ferdighet er ikke systematisk nok (Blikstad-Balas & Roe, 2020 s. 70). Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 70) bekrefter også funnet i prosjektet til Svenkerud et al. (2012), der flere studier antyder at for ungdomsskoleelever er muntlighet ensbetydende med å gjennomføre en fremføring for klassen, mens Blikstad-Balas

& Roe (2020, s. 70) også trekker frem hvor bekymringsverdig mangelen på gode tilbakemeldinger på disse presentasjonene er. Rett og slett fordi det gjerne går litt tid mellom hver presentasjon, kan det være vanskelig å huske hva den tidligere kommentaren gikk ut på.

Norskfaget er ikke bare et fag der elevene kan delta nå og da i diverse uforpliktende samtaler. Faget bør der imot romme en type undervisning som tydeliggjør muntlighet som en del av faget. Med andre ord må norsktimene inneholde undervisning i muntlighet, ikke bare muntlighet som en del av undervisningen. Norsk lærerne introduserer på forbillig vis elevene for andre temaer og aspekter i norskopplæringen, og på samme måte trenger elevene veiledning, trening og erfaring for å mestre de forskjellige muntlige sjangrene vi kan oppleve. Dette kan være krevende for læreren, spesielt fordi det er så stor forskjell på deltakelse i hverdagspraten og å delta i faglige samtaler norskfaget legger føringer for (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 71).

### 3.7 Måter å jobbe med muntlige ferdigheter

Muntlighet i klasserommet brukes av flere grunner, både sosiale og faglige. Det er et skille mellom muntlighet brukt mellom elever, og muntlighet mellom elever og lærere. Lærer – elev muntlighet er normalt asymmetrisk, i den forstand læreren er den som stort sett leder og har kontroll over samtalen. Mer symmetrisk samtale, oppstår gjerne når elever snakker med hverandre. Det er ikke nødvendigvis slik at en samtale mellom to elever blir helt symmetrisk heller, for det kan være både evner, alder og andre aspekter som skiller elevene, men store deler av det muntlige aspektet som foregår i klasserommet kan kalles asymmetrisk, med læreren i kontrollen over samtalen (Mercer & Dawes, 2008, s. 56). Fra et utdanningsperspektiv er det viktig at både den symmetriske og asymmetriske samtaleformen får mulighet til å utvikle seg i klasserommet, og fra observerende forskning ses det ikke bare at det er den asymmetriske muntlighetsformen som dominerer, den har også en spesiell struktur. Læreren stiller lukkede spørsmål, elevene svarer så godt de kan, og så evaluerer læreren svaret eleven kom med. Denne måten å strukturere elevmuntlighet og samtaler på, setter på mange måter elevene på prøve og kan oppfattes som en god måte å teste elevenes kunnskaper på. Denne måten å strukturere en samtale eller muntlig aktivitet på, kalles gjerne IRF(E)- struktur. Læreren **I**nitierer, gjerne ved et spørsmål som lukker for andre svar enn det læreren oppfatter som korrekt. **R**espons fra eleven som har fått ordet, etterfulgt av en **F**eedback/**E**valuering fra læreren på elevens svar, og om dette svaret er godt nok. Dette er en

veldig vanlig struktur på ordveksling mellom elever og lærere i dagens skole, og det er ikke så vanskelig å skjønne hvorfor. Som lærer får man umiddelbart svar på om eleven forstår, om elevene vier sin oppmerksomhet dit den skal være, det er en rask måte å oppmuntre til muntlig deltakelse og elevene får raskt tilbakemelding på om svaret de hadde kommet frem til var godt eller ikke (Mercer & Dawes, 2008, s. 57). Mercer & Dawes (2008, s. 60) nevner også hvordan IRF, eller IRE på norsk, på mange måter kan være en super samtalegangsetter om benyttet riktig. Den lukker på flere måter for videre tenking rundt svaret, når læreren har evaluert elevens svar, men den åpner også opp for at læreren kan fortsette med videre spørsmål rundt svaret eleven kommer med. Her er det læreren som blir sittende med ansvaret, og oppfølgingsspørsmålene rundt temaet blir viktig. Som lærer vil vi aktivt prøve å inkludere elevene, og å benytte mulighetene for oppfølgingsspørsmål når de byr seg er vanlig blant lærerne. Mercer & Dawes (2008, s. 61) presiserer at en økt oppmerksomhet rundt IRE-struktur, kan hjelpe lærere å utvikle en mer effektiv bruk av muntlighet i klasserommet, og denne muntligheten er vårt hovedverktøy i yrket.

### 3.7.1 Endring i den muntlige disiplinen

Dette bringer oss over på måter å jobbe med muntlige ferdigheter på, og Kåre Kverndokken (2012) har skrevet en bok om nettopp dette. Boka *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* er et samarbeid mellom flere kjente skoleforskere i Norge, der Kverndokken er redaktør og forfatter av utvalgte kapitler. Aksnes (2016, s. 20) nevner dreiningen i synet på muntlighet. Hvordan hele den muntlige disiplinen ble endret med en ny type eksaminasjon som ble innført med L97. Her gikk en bort fra den standardiserte eksaminasjonen, og begynte å legge vekt på den retoriske formidlingen også. Denne retorikken skulle formidles i form av et foredrag først, slik at elevene skulle få vist sin fulle kompetanse. Både fagkunnskap og formidlingsevne kunne på denne måten vurderes. Aksnes trekker linjer mellom hvordan denne nye eksamensformen er styrende for hvordan lærere underviser, og hvordan denne måten å eksaminere elever på kan forklare hvorfor en monologisk presentasjon er den dominerende muntlige sjangeren i klasserommet (2016, s. 21). Aksnes trekker også frem de muntlige ferdighetenes viktighet, og kaller det «et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn» (2016, s. 21). De muntlige ferdighetene er et nødvendig verktøy i undervisningen, men det kan også være disse ferdighetene man faktisk underviser om. Her trekkes altså skillet mellom muntlighet i undervisningen som læringsmetode og undervisning i muntlighet frem. Som lærere skal vi gi elevene metaspråklig bevissthet, og

undervisning i muntlighet består av systematisk trening på de muntlige ferdighetene samt skape bevissthet rundt det metaspråklige og dets ulike funksjoner og roller (Aksnes, 2016, s. 22).

## 4 Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere valgene jeg har tatt og som ligger til grunn for min studie. Jeg vil beskrive hvilke metoder jeg har valgt og begrunne valgene av disse. Her vil jeg også tydeliggjøre hvilke fremgangsmåter jeg har benyttet i analysearbeidet.

### 4.1 Vitenskapelige perspektiver

I kvalitativ forskning har en fenomenologisk tilnærming vært utbredt. Fenomenologi er et begrep som tydelig peker på interessen rundt å forstå sosiale fenomener som baseres på aktørenes egne perspektiver, samt hvordan den virkelige virkeligheten oppfattes. Jeg vil altså undersøke hvordan intervjupersonene opplever sin egen virkelighet og hvilken betydning denne forståelsen av virkeligheten har (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45).

Den semistrukturerte intervjuformen hjelper oss også her. Jeg skal jo prøve å forstå hvordan disse utvalgte lærerne opplever bruken av muntlige ferdigheter i sine klasser og timer. Denne intervjuformen ligger spesielt nære en samtale, men formålet er å få svar på spørsmålene jeg på forhånd hadde produsert for intervjuet. Det var nærmere en åpen samtale enn et lukket spørreskjema og samtalen fikk stort sett bevege seg fritt blant deltagerne i fokusgruppeintervjuet. Jeg fikk deres ærlige tanker og ideer om hvordan muntligheten utfoldet seg i deres timer, samt hvilke tanker de gjorde seg rundt verdien av å utvikle gode muntlige ferdigheter. Gjennom et slikt kvalitativt fokusgruppeintervju, søker jeg kvalitativ kunnskap, men uttrykt på et normalt språk. Ikke gjennom fagtermer og begreper, men en ærlig beskrivelse av de intervjuedes livsverden gjennom ord (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 47). Postholm & Jacobsen (2021, s. 165) poengterer også at jeg som forsker skal legge så lite føringer som mulig på hva som skal sies i intervjuet og de det forskes på. I kvalitative studier er det få mennesker det forskes på og jeg er ikke ute etter å dekke et så stort omfang av forskningsfeltet som mulig, men heller kun dekke problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg får ikke den innsikten som er ønskelig om jeg benytter meg av veldig mange informanter, og verdifull tid vil gå tapt i analysen av dataene om analyse materialet er for stort. I den fenomenologiske analysen er det tre sentrale steg. Steg 1 – oppfatte helheten gjennom nøye lesing av transkripsjonen. Steg 2 – utvikle en meningsenhet gjennom sammenfattelse av transkripsjonen. Det vil ikke være mulig å presentere denne i sin helhet. Steg 3 – gjøre informantenes uttalelser om til fenomenologiske uttrykk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160).

I forskning er det særlig to tilnærminger som er sentrale når en forsker skal møte en tematikk. Disse tilnærmingene er induktiv og deduktiv tilnærming. Den induktive tilnærmingen lar forskeren gå inn i temaet med relativt åpent sinn, og etter informasjonen er funnet og funnene systematisert, dannes teorigrunnlaget ut ifra dette. Med denne metoden går forskeren «fra empiri til teori» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Den deduktive tilnærmingen kan nærmest beskrives som et ytterpunkt på den andre siden av skalaen, der kunnskapen utvikles ved å se om antakelsene som er utarbeidet gjennom teorien støttes eller utfordres av empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). Forskere varierer ofte mellom disse tilnærmingene, og middeelveien mellom disse tilnærmingene kalles abduktiv tilnærming. Ettersom forskning er en prosess i kontinuerlig endring, kan å pendle mellom disse tilnærmingene være effektivt. I den abduktive tilnærmingen ilegges ikke teorien eller empirien størst verdi, men verdien ligger i vekslingen mellom disse. Forskningen er en prosess som skaper nye spørsmål og funn og da må disse også utforskes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Jeg har i denne oppgaven hatt en abduktiv tilnærming til forskningen jeg har gjennomført. Jeg hadde plukket ut et teorigrunnlag jeg ville ta utgangspunkt i før jeg gikk i gang med intervju, men jeg så behovet for å inkludere flere perspektiver etter som jeg begynte arbeidet og datamaterialene jeg innhentet bragte meg inn på relevante temaer jeg på forhånd ikke hadde tenkt over.

## 4.2 Kvalitativ metode

For å svare på problemstillingen i dette masterprosjektet har jeg valgt å gå for en kvalitativ metode og nærmere bestemt et fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet kjennetegnes gjerne av en ikke-styrende intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179), det hovedpoenget først og fremst er å få frem de mange synspunktene deltakerne har om emnet som er i fokus. Dette vil gi meg et nyansert bilde jeg kan benytte til å trekke konklusjoner, og vil gi meg en relativt god beskrivelse av situasjonen de jeg intervjuer befinner seg i. Jeg skal intervju 3 norsklærer i et gruppeintervju. Jeg kan strukturere intervjuet med et utvalg spørsmål som gir meg muligheten til å skyte inn ekstra spørsmål der det faller seg naturlig, da det kan hende vi kommer inn på temaer jeg ikke har tenkt over på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Det er selvfølgelig feller man kan gå i når det gjelder spørsmålene til et intervju, og at spørsmålene blir for ledende er jo en av disse. Å være helt objektiv i situasjonen lar seg heller ikke gjøre. Jeg vil alltid ha med meg min forforståelse og mine posisjoner.

#### 4.2.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi

Samtale er spesielt viktig for lærerprofesjonen. En kvalitativ undersøkelse åpner for at lærerne fritt kan dele sine erfaringer og begrunnelser i arbeidet med muntlige ferdigheter og en undersøkelse om muntlige ferdigheter på mellomtrinnet mener jeg best lar seg undersøke via muntlig samtale med aktuelle lærere. Når jeg gjennomførte intervjuene til dette prosjektet, var det med en intensjon om å undersøke hvilken kunnskap, erfaringer og ideer mine profesjonskollegaer besitter når det gjelder utviklingen av elevenes faglige muntlige ferdigheter. Fokusgruppens oppgave er ikke å komme til enighet, men å fremme de forskjellige synspunktene de har på saken (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179). Jeg hadde en naturlig rolle som leder av forskningsintervjuet, men jeg styrte ikke samtalen. Fokusgruppene var hele veien flinke til å dytte samtalen videre, spille hverandre opp og dele velvillig om personlige erfaringer, både positive og negative. Det kom også frem aspekter i intervjuet som jeg ikke hadde tenkt på på forhånd og som krevde oppfølgingsspørsmål. Det semi-strukturerte intervjuet ga meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål der dette passet seg etter hvordan samtalen utviklet seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

#### 4.2.2 Intervjuguide

Når jeg utarbeidet intervjuguiden (Vedlegg B), ble det tatt utgangspunkt i temaene problemstillingen og forskningsspørsmålene tar opp. Kvale & Brinkmann (2019, s. 47) sier et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål. Jeg har prøvd å ha en balanse mellom disse spørsmålene, da dette er det mest hensiktsmessige i et kvalitativt forskningsintervju. Dette med hensikt i å fremme det dynamiske og tematiske ved intervjuet, der det dynamiske aspektet handler om intervjuets «hvordan» og det tematiske aspektet er intervjuets «hva» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 163). En kombinasjon av disse vil skape flyt i samtalen, selv om det semi-strukturerte intervjuet legger opp til at spørsmålsrekkefølgen ikke er så viktig og at jeg som ordstyrer heller kan få svar på spørsmålene jeg har etter hvert som samtalen utvikler seg og det passer seg at jeg stiller et nytt spørsmål.

Intervjuguiden (Vedlegg B) ble strukturert med fire åpningsspørsmål for kontekst, der deltakerne sier noe om sin kompetanse, utdanning og hvilke klasser de underviser i. Så har jeg ni spørsmål om undervisning, organisering og begrepsavklaringer. For å dekke hele det muntlige perspektivet, velger jeg å stille noen spørsmål som omhandler den faglige



muntligheten spesielt, men også hva de lærerne legger i begrepet muntlige ferdigheter på generelt grunnlag. Spørsmålene i intervjuguiden har som oppgave å dekke områdene problemstillingen og forskningsspørsmålene rammer inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Flere av spørsmålene fikk jeg svar på i samtalen som fant sted mellom deltakerne, og om noe var uklart eller begreper jeg ville de skulle utdype kom frem brukte jeg oppfølgingsspørsmål når dette passet seg. Jeg hadde på forhånd markert noen spørsmål i intervjuguiden der jeg tenkte det kunne bli aktuelt med oppfølgingsspørsmål.

#### 4.2.3 Det semi-strukturerte intervjuet

Intervjuer som har som mål å forstå deltakernes personlige perspektiver kalles gjerne semi-strukturerte eller halv-strukturerte intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Under denne intervjuformen, utvikles kunnskapen i møte mellom forskeren og den som intervjues sine synspunkter. Som navnet tilsier, er denne intervjuformen en friere intervjuform. Der strukturerte intervjuer styres tydelig av intervjueren med et mål om å få svar på et sett nøye utvalgte spørsmål, vil intervjueren i et semi-strukturert intervju ikke være så opptatt av å stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge, men heller stille spørsmål der det faller seg naturlig etter hvert som samtalen utvikler seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

At deltakere i undersøkelsen også bringer frem nye temaer som jeg ikke hadde tatt høyde for før intervjuet var et aspekt som talte for valget av intervjuform når valget skulle tas. Jeg kan som forsker umulig ta høyde for alle de forskjellige retningene intervjuene mine tar, og muligheten da til å la intervjuene fare av sted var en av aspektene som talte for semi-strukturen i intervjuet. Dette ville også gi meg muligheten til å styre intervjuet om det mot formodning skulle gå noe tungt i oppstartsfasen av intervjuet.

#### 4.2.4 Fokusgruppeintervju

Mens akademiske intervjuer i stor grad foregår mellom to personer, er bruken av fokusgrupper i dag på en oppadstigende trend (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179). Denne intervjuformen kjennetegnes gjerne av en intervjustil uten en veldig tydelig leder, men der intervjulederen legger til rette for at deltakerne i intervjuet kan fremme sine synspunkter om emnet som er oppe til diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179). Lederen av intervjuet presenterer temaet for diskusjonen for deltakerne, og sørger for å tilrettelegge så godt som

mulig for flyt og ordveksling mellom deltakerne i intervjuet. Lederen av fokusgruppeintervjuet skal skape en åpen atmosfære som legger til rette for meningsbrytninger, der man kan utrykke både motstridende meninger og personlige synspunkter om emnene i fokus. Poenget er ikke å komme til enighet, men å vise de forskjellige synspunktene som kan eksistere rundt emnene som diskuteres. En fokusgruppe består gjerne av flere enn tre personer slik jeg har i mitt intervju, men deltakerne representerer alle norsklærerne på mellomtrinnet ved skolen de jobber. Fokusgruppeintervjuer er velegnet for å utforske nye områder, ettersom denne samtalemåten legger til rette for at deltakerne får frem flere emosjonelle og ekspressive synspunkter om emnet enn ved individuelle, oftere mer kognitive intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 180). Det er lett å trekke frem positive effekter av å gjennomføre en datainnsamling via fokusgruppeintervjuer, men Kvale og Brinkmann (2019, s. 180) trekker også frem hvordan fokusgruppeintervjuet i større grad enn individuelle intervjuer kan redusere kontrollen intervjueren har over samtalen og retningen intervjuet tar. Hvis samspillet under samtalene blir veldig livlig, kan det få et noe kaotisk preg når det etter endt intervju skal transkriberes. I mitt tilfelle kjenner også deltakerne i prosjektet hverandre. Dette skaper på en måte et godt miljø og god mulighet for at alle får sagt sin ærlige mening, og for min del er det relativt lett å komme med oppfølgingsspørsmål eller bringe intervjuet inn på temaet jeg vil undersøke igjen om jeg ser det drar litt utenfor temaet. Det behøver nødvendigvis ikke være negativt om lærerne tar opp aspekter som ligger utenfor oppgavens tema. Dette kan bidra til å dekke andre aspekter ved muntlige ferdigheter eller bruken av disse ferdighetene som jeg i min intervjuguide ikke hadde tatt høyde for.

## 4.3 Kvalitativt forskningsintervju

### 4.3.1 Hvordan velge deltakere til forskningsprosjektet?

Å bestemme hvor mange informanter man trenger til en studie kan være en vanskelig oppgave. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) skriver at man bør intervju så mange personer det trengs «for å finne ut det du trenger å vite». I forkant av undersøkelsene kan dette være vanskelig å anslå, når for få personer vil gjøre det vanskelig å generalisere noen av svarene man får, og for mange deltakere vil gi meg for dårlig tid til å gå i dybden på svarene jeg innhenter og vil ikke gi meg tid nok til å analysere svarene skikkelig.

I utgangspunktet skulle jeg intervju to grupper bestående av tre lærere på hver, men på grunn av sykdom og andre omstendigheter lot ikke dette seg gjennomføre. Det ble til slutt én gruppe, der alle deltakerne underviser i norsk på hvert sitt trinn på mellomtrinnet. Dette ga meg gode muligheter i intervjusituasjon til å følge opp svarene de kommer med, og datamaterialet vil ikke bli så voldsomt at jeg ikke ender opp med noe håndfast til slutt, selv om jeg skulle ønske jeg kunne fått til enda en gruppe for sammenligning mellom fagene. Har norsklærerne andre tanker og ideer om den muntlige aktiviteten og viktigheten av denne enn faglærere i andre fag for eksempel?

Når jeg skulle finne deltakere til prosjektet mitt, tok jeg kontakt med rektor på barneskolen jeg selv jobber på i kommunen. Jeg fikk fritt leide til å spørre de ansatte, så lenge de frivillig ville delta i prosjektet mitt. Jeg hadde en tanke om hvem jeg kunne tenke meg som deltakere, og jeg ville så langt det lot seg gjøre prøve å få tak i en ren gruppe med norsklærere, da det er norskundervisningen som har hovedansvaret for den muntlige opplæringen i skolen (Aksnes, 2016, s. 22).

Lærerne som er deltakere i studien har jeg gitt fiktive navn, av hensyn til personvern. De er alle mine kolleger, og ble valgt ut ifra både fagene de har og bekvemmelighet. Tanken bak ei gruppe intervjudeltakere som alle er norsklærere, er basert på antallet timer de faktisk underviser i klassene sine og hvilken tyngde norskfaget besitter i den norske skolen. Ingen fag har flere undervisningstimer enn norskfaget og at norskfaget står for hovedopplæringen i muntlighet og at dette er en stor del av faget, spiller tydelig inn i valget.

#### 4.3.2 Transkribering

Å transkribere betyr å skifte form på noe, fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Og det er rett og slett det jeg har gjort etter datainnsamlingen til prosjektet mitt. Jeg har gjennomført intervjuer, som jeg spilt inn på en lydfil. Transkripsjon er å endre form på denne lydfilen, og om til skrift. På denne måten kan jeg lettere gå gjennom dataene som ble samlet inn, mens jeg analyserer hva som faktisk ble sagt på intervjuet.

Når jeg transkriberte benyttet jeg «dikter»-funksjonen i Word i så stor grad jeg kunne, men jeg opplevde at dette også kunne gjøre noe av arbeidet vanskeligere enn det behøvde. I sekvenser av lydopptaket der jeg visste at den som har ordet skifter endel, var det naturlig for meg å ta over skrivingen selv slik at ordene ble plassert hos riktig intervjudeltaker. Dikterfunksjonen registrerer ikke alltid riktig ord og deler nødvendigvis ikke opp setningene korrekt heller, men dette løste jeg ved å gjennomgå teksten mot opptakene i etterkant slik at ordene og setningsoppdeling ble riktig. Jeg har også lest gjennom transkripsjonen samtidig som jeg har fulgt den fullstendige transkripsjonen, for å kvalitetssikre et samsvar mellom opptak og skriftliggjort versjon.

#### 4.3.3 Analyse av innhentet intervjudata

Når det gjelder analysen av dataene, hadde jeg visse tanker om hva jeg kunne tenke meg å benytte som koder når jeg skulle bearbeide materialet jeg hadde hentet inn. Koding handler om analyse av data og man strukturerer datamaterialet ved hjelp av beskrivende begreper eller koder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Når man analyserer alternerer man gjerne mellom flere måter å kode på, som åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). I dette prosjektet har det i størst grad blitt benyttet åpen koding, selv om man kan kalle en av kodene jeg har sortert noe av datamaterialet under kunne vært definert som en subkode til en av hovedkategoriene. Grunnen til at denne blir stående som en egen kode, er rett og slett viktigheten intervjudeltakerne la på dette aspektet.

Når jeg benyttet åpen koding, gikk jeg gjennom avsnitt for avsnitt for å plassere svarene fra intervjuet i hver sin kategori, slik Postholm & Jacobsen (2018, s. 146) foreslår som måte å gjennomgå materialet på. Da kunne jeg jobbe med større enheter, og dette gjør datamaterialet lettere å jobbe med. Noen av avsnittene i transkripsjonen krysset også hverandre, slik at de

var aktuelle for flere av kodingskategoriene. Disse ble markert tydelig med fargekoder i transkripsjonen, for å lettere skille dem da analysearbeidet startet.

Å presentere funnene etter et intervju kan løses på flere måter, men det ryddigste for min egen del var å lage egne overskrifter for hver kode jeg hadde utviklet, og så presentere hva som ble sagt i intervjuet når det gjaldt denne koden. Da kunne jeg på en ryddig måte ta meg gjennom ett og ett funn, og si hva hver enkelt deltaker hadde å si om et tema. På denne måten kommer det tydelig frem hvem som har sagt hva og jeg har plukket ut sitater deltakerne kom med underveis i samtalen som jeg finner relevante for oppgaven. Kodene jeg har benyttet for å sortere analysematerialet mitt er muntlighet som sjanger og kommunikasjonsform, vanskeligheter med å uttrykke seg muntlig, arbeidsmåter og tilnærming til muntlighet, relasjoner som fundament for muntlig aktivitet, organisering, muntlighet som måte å lære på og vurdering.

#### 4.4 Validitet og reliabilitet

Som forsker må jeg reflektere særlig over to forhold. Hvordan forskningen begrenses, og hvordan jeg som forsker kan påvirke forskningsresultatene på den ene eller den andre måten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Som forskere er det viktig at vi kan reflektere rundt validitet og reliabilitet, og på denne måten begrunne valgene og avgjørelsene jeg er avhengig av å ta i prosjektet. Validiteten sier noe om forskningens gyldighet. Som forsker må jeg til enhver tid ha et bevisst forhold til og reflektere over avgjørelsene jeg er nødt til å ta.

Reliabiliteten sier noe om hvorvidt forskningen som gjennomføres er pålitelig. Som forskere skal jeg representere gode valg, samt vise hensyn og begrunne de forskjellige valgene jeg må ta. Dette er alle aspekter som kan styrke kvaliteten på studien vi holder på med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223).

Det er ikke mulig å gjengi et ufeilbarlig bilde av virkeligheten. Verden oppfattes på ulike måter og dette former hva som vektlegges av informasjon man innhenter i et forskningsprosjekt som dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 17). Det kan være aspekter som ikke kommer med i forskningen og utsagn og sitater kan ilegges mer vekt enn intervjudeltakerne mente det hadde, avhengig av forskerens posisjoner i forkant av prosjektet.

#### 4.4.1 Validitet

Validitet handler hvorvidt vi kan regne forskningen som gyldig og hvilke konklusjoner vi kan trekke ut fra innsamlet data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Når det snakkes om begrepet validitet, er det viktig å erkjenne at en aldri vil klare å gjengi et helt riktig bilde av virkeligheten. Dette kan komme av flere ting, men det er i hovedsak ulike faktorer fra virkeligheten man ikke greier å gjenskape i forskningen, og det kan være utsagn fra intervjuet som tilegnes mer verdi enn informantene eksempelvis ville de skulle ha. Når man gjennomfører et masterprosjekt, vil man til enhver tid måtte plukke sitater og uttrykk ut fra en sammenheng det ble sagt i. I et prosjekt som dette, kan det være sitater eller uttrykk som er brukt for å beskrive en situasjon i en klasse som bedre passer til å uttrykke et annet poeng man trekker, eller at de samme konklusjonene trekkes, bare med andre ord, av en annen deltager. Dette kan være en god måte å tydelig fremstille en felles enighet på og som forsker i et prosjekt som dette må man ta utsagn med en liten klype salt og tenke litt ekstra over om et utsagn kan ha hatt en annen mening enn det som ble sagt. Har de forstått spørsmålet? Tolker jeg svaret rett og bør det tilegnes den verdien jeg mener det har?

Postholm & Jacobsen (2018, s. 223) skriver om noen begreper som hele tiden bør være en del av vurderingen i et prosjekt som dette. Validitet, eller gyldighet, deles igjen i to typer. Her møter vi også begrepet som omhandler *indre validitet*. For å kunne vurdere den indre validiteten i et prosjekt, må vi ta en titt på samspillet mellom den virkeligheten man påstår man analyserer og forsker på, og teorien og begrepene som benyttes for å fremstille og beskrive denne versjonen av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223 & 229). Årsaksgyldighet er et aspekt innenfor indre validitet og er knyttet til slutninger om årsak og virkning. Med dette kan jeg spørre meg selv om hvorvidt noen av slutningene jeg trekker i drøftingen er en årsak eller om noe er en virkning. Et annet aspekt er om datainnsamlingen min har målt det som var meningen å måle. Dette kaller Postholm & Jacobsen (2019, s. 223) begrepsmessig gyldighet. Ytre validitet sier noe om hvorvidt resultatene er overførbare til andre situasjoner eller kontekster enn den som er undersøkt. Om jeg har undersøkt en enkelt skole, i hvilken grad kan de samme resultatene overføres til andre skoler eller klasserom? (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 223). Et aspekt jeg også må ta med i arbeidet, er hvorvidt det jeg undersøker gir meg grunnlag for å uttale meg om kausalitet i studien jeg har gjennomført.

I både kvalitativ og kvantitativ forskning må det stilles spørsmål ved hvor gyldige begrepene vi danner oss er (Postholm & Jacobsen, s. 229).

#### 4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om resultatene av forskningen vår. Klarer vi å gjenskape eller få de samme resultatene, om andre forskere skulle gjennomført den samme forskningen med de samme parameterne? Den ultimate testen på reliabilitet ligger i om man kan gjøre den samme forskningen igjen, på et annet tidspunkt, og oppnå de samme resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). For at dette skal kunne gjennomføres på nytt i senere tid, forutsetter det at den virkeligheten som forskes på ikke endres og sannsynligheten er stor for at den vil utvikle seg noe. Postholm & Jacobsen (2018, s. 17) trekker frem hvordan kunnskap er bundet til rom og tid, og derfor vil kunnskap som uthentes nå kun ha en viss varighet. Som forsker må jeg reflektere over validitet og reliabilitet, da dette sier noe om kvaliteten på forskningen jeg gjennomfører (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). En kvalitativ studie vil også være vanskelig å replikere fordi møtet mellom forskeren, deltakerne og forskningsfeltet vil utarte seg forskjellig, når ulike forskere bringer med seg sin subjektive, individuelle teori i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Både forskere og forskningsdeltakere er i utvikling hele tiden, så en gjenskapning av studien med eksakt samme parametere vil være umulig.

Postholm & Jacobsen (2018, s. 225) skriver også om relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker og forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltakere som noe man må tenke på når det gjelder en studies reliabilitet. I dette prosjektet kjenner jeg forskningsdeltakerne fra før og Postholm og Jacobsen nevner hvordan dette kan påvirke svarene jeg får i undersøkelsen. Det kan være deltakerne som intervjues tilpasser svarene etter hva jeg vil høre, dog visste de ikke hva slags spørsmål jeg skulle stille før intervjuet hadde startet. At alle deltakerne i intervjuet tolket spørsmålene på samme måte er heller ikke gitt. Jeg tok noen forhåndsregler i utformingen av spørreskjemaet, slik Postholm & Jacobsen anbefaler for å øke påliteligheten. Dette innebar lite eller ingen ledende spørsmål og spørsmål med begreper jeg antok alle forskningsdeltakerne kjente fra før (2018, s. 225). Jeg tok også kontakt med tre rutinerne norsklærere som har jobbet i skolen i mange år, for å sikre at de har kompetanse til å si noe om det jeg undersøker, slik Postholm & Jacobsen (2018, s. 226) anbefaler for økt pålitelighet i gjennomførelsen av studien.

#### 4.4.3 Forskningsetikk

Det er flere etiske eller moralske spørsmål forbundet med å gjennomføre intervjuer i forskningssammenheng (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 95). I forbindelse med mitt forskningsprosjekt, var en søknad til Norsk Senter for forskningsdata (NSD) nødvendig, når jeg ville intervjuere lærere ansatt i skolen. På denne måten kunne jeg behandle opplysninger av personlig art, i forskningsøyemed. I forbindelse med søknad til NSD (Vedlegg C), ble det også produsert et samtykkeskjema (Vedlegg A) slik at deltakerne i undersøkelsen hele veien visste hva de gikk til, og hva prosjektet hadde som oppdrag å undersøke.

Forskningsdeltakerne ble informert om formålet med undersøkelsen, samt en bekreftelse på at de deltar av egen, fri vilje, og at de kan trekke seg fra undersøkelsen til enhver tid (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104).

I forkant av intervjuet hadde jeg hatt kontakt med rektor ved skolen, altså sjefen til de jeg skulle intervjuer. Dette tenkte jeg var ryddig, spesielt når jeg også er ansatt ved den samme skolen og de som intervjues er mine kolleger. Jeg fikk tillatelse av rektor, men de aktuelle intervjudeltakerne måtte selvfølgelig takke ja til å delta selv.

Konfidensialitet er et nøkkelord i en undersøkelse som denne. Konfidensialitet refererer til enigheten med deltakerne i undersøkelsen om hva som skjer med dataene og resultatene etter undersøkelsen de har vært en del av (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106). Private data som kan identifisere deltakerne skal selvfølgelig ikke avsløres, og jeg har vært nøye med å gi deltakerne pseudonymer så fort data har blitt transkribert fra lydfil til skrift.

En annen side ved prosjektet, er dobbeltrollen jeg som forsker innehar i en situasjon som denne. Jeg er ansatt ved skolen, samtidig som jeg forsker ved den samme skolen. Dette vil på en måte gi meg en nærhet til intervjudeltakerne som på en side kan gjøre at resultatene ikke lar seg skaffe på nytt(reliabilitet). En annen side ved det er jo at deltakerne i intervjuet lettere lar seg bli komfortable med meg, og vi har en annen tone fra første minutt selv i en intervjusituasjon. Postholm & Jacobsen (2018, s. 225) skriver om et kjent fenomen i intervjusituasjoner der den som intervjues tilpasser det de sier til de de tror intervjueren ønsker å høre. Intervjudeltakerne er mine kollegaer og de ønsker meg alt godt i arbeidet med



masteroppgaven, så at de kan ha prøvd å gi med spesifikke svar som de kan ha tenkt jeg var ute etter er en mulighet. Vi er bekjente og sånn sett skaper det en trygghetsfølelse oss imellom. Så kan man sikkert stille spørsmål ved om dette gir meg en fordel eller en ulempe i innhenting av data som dette. Jeg undersøker ikke kollegaene mine. Jeg undersøker på et generelt grunnlag. Men det kan helt sikkert føles for deltakerne som at svaret de gir meg kan gjøre at jeg definerer dem annerledes i etterkant eller at svaret ikke var det svaret jeg var «ute» etter. Et annet aspekt er den skjeve maktfordelingen. Jeg blir besittende en makt ovenfor de jeg intervjuer med tanke på fremstillingen av dem i prosjektet, valg av sitater og om jeg gjør poenger ut av meninger og tanker de har som ikke stemmer helt med teorien. Jeg sitter med full kontroll til å bryte poengene deres ned til korte, bekreftende sitater som underbygger det jeg vil komme frem til og innehar på den måten all makten i situasjonen. Dette er aspekter jeg vil ta med meg i arbeidet med materialet jeg skal gjennomgå. Jeg vil hele tiden fokusere på å presentere funnene mine så tydelig og ærlig som mulig. Kvale & Brinkmann (2019, s. 214) skriver om hvordan ordrette utdrag fra intervjutranskripsjoner kan bli lest helt ute av kontekst, eller hvordan usammenhengende intervjutranskripsjoner transkribert fra muntlig til skriftlig kan fremstå som forvirret tale. Som Kvale & Brinkmann (2019, s. 213) også skriver, har jeg gjennom hele prosjektet lagret lydfilen etter intervjuet trygt og informert intervjudeltakerne om at filen slettes når prosjektet er ferdig.

## 5 Resultater fra forskningen – analyse av intervju

### 5.1 Tre norsklærere på mellomtrinnet om elevenes muntlige ferdigheter og fordeler og utfordringer med dette arbeidet

Jeg har intervjuet tre norsklærere på mellomtrinnet, og er nysgjerrig på deres tanker rundt muntlige ferdigheter. De tre damene, fra nå av kalt Anne, Bodil og Celine, har mange års erfaring med undervisning på tvers av alle trinnene i grunnskolen, men jobber nå alle sammen på mellomtrinnet. De er norsklærere i 5., 6. og 7.trinn, og de skal fortelle om hverdagen sin i klasserommet i disse klassene. Jeg introduserer meg selv og forteller litt om prosjektet jeg jobber med, der jeg undersøker hvilke fordeler og utfordringer lærere møter i arbeidet med muntlige ferdigheter på mellomtrinnet og hvordan denne evnen benyttes i undervisningen. Anne har fireårig lærerhøyskole, med ekstra årsenhet i norsk. Bodil har fireårig lærerutdanning med årsenheter i sosiologi, og studerer fulltid ved siden av jobb og er snart utdannet spesialpedagog. Celine har treårig lærerutdanning, med videreutdanning i kroppsøving, norsk og naturfag. Det er en gruppe lærere med mye erfaring jeg møter til intervju, klare til å snakke om hverdagen i klasserommet og hvordan denne hverdagen faktisk er.

### 5.2 Muntlighet som sjanger og kommunikasjonsform

*Jeg åpner intervjuet med å spørre deltakerne om hva de legger i begrepet «faglig muntlighet» og om de har noen tanker rundt dette.*

Anne trekker linjer inn mot norskfaget. Hun mener at «faglig muntlighet er å ta til seg læringsmålene, og så på en måte bearbeide disse». «Hva du klarer å si, hva du klarer å presentere», og trekker frem fordypningsoppgaven hennes elever jobber med i norskfaget nå. Dette prosjektet skal munne ut i presentasjon eller et foredrag, og at arbeidet elevene nå legger ned over tid vil gi dem ferdigheter til å stå frem muntlig når prosjektet skal vises frem. Anne sier hun er tilhenger av å jobbe med emner over tid. Og at det å «skape den tryggheten i klasserommet» er viktig for henne.

Celine trekker frem viktigheten muntlighet har som kommunikasjonsform. «Jeg tenker så enkelt som at faglig muntlighet er jo bare muntlig kommunikasjon. Vi har den skriftlige kommunikasjonen, også har vi den muntlige. Så det er bare at du formidler noe muntlig». *Jeg spør om Celine har erfaringer med at det er vanskeligere for noen å kommunisere muntlig enn skriftlig.* «Ja, for mange er det det. Jeg er jo mattelærer også, og jeg pleier å si det at man forstår ikke matten før man kan si den muntlig. Og dette stemmer veldig ofte. Du viser forståelse når du klarer å gjengi noe muntlig. Også har jeg tenkt litt på det, det er jo det samme i norsk, ikke sant? At når du skal beskrive og forklare er det for mange en trygghet å bruke papir og blyant eller læringsbrett. Men alle er ikke sterke skriftlig, så da gjelder det å se den muntlige biten. Det er to kommunikasjonsformer».

Celine trekker også frem hvor viktig skillet mellom hverdagsspråk og fagspråk er og at det er viktig hvordan vi som lærere er tydelige i vår bruk av fagbegreper. Hun nevner både mattespråket og norskspråket, og hvordan disse har fagtermer som kan være relevante for oss å tydeliggjøre for elevene. Celine tydeliggjør hvilke rollemodeller vi er som lærere, og hvis vi er bevisste vår rolle og den faglige påvirkningen, ligger det mye læring i hvordan vi fremstår som profesjonsutøvere.

Celine setter fingeren på hvor viktig de muntlige ferdighetene er, og hvordan store deler av lærerhverdagen og yrket generelt handler om kommunikasjon. Hun trekker frem oppførsel og kommunikasjon som viktige faktorer, og hvordan gangetabellen og bøyning av verb ikke er så farlig, så lenge du oppfører deg godt og kan kommunisere. Celine vil gjerne ha en klasse der det er lov å si ting som det er, med et trygt læringsmiljø, og mener dette er essensielt i arbeidet med muntlige ferdigheter. Denne tryggheten rundt det muntlige aspektet ved opplæringen må ligge i bunn hvis «vi skal bruke faglig kommunikasjon som et godt faglig fundament eller verktøy» sier hun.

Bodil trekker frem det metaspråklige perspektivet på muntlighet, når hun sier at muntlighet er jo å kunne uttrykke hva du har lært, med også det å kunne bruke «muntlighet i prosessen til å lære». Hun gjør et poeng ut av at vi kan bruke muntlighet, ikke bare for «å vise hva vi har lært, men for å lære».

### 5.3 Vanskeligheter rundt å uttrykke seg muntlig

*Jeg stiller så noen spørsmål rundt hvordan deltakerne oppfatter den faglige muntligheten i sine timer, og om denne skiller seg fra den hverdagslige muntligheten. Oppfatter deltakerne at noen synes det er vanskeligere å uttrykke seg faglig?*

Lærerne jeg intervjuer indikerer at det for mange er vanskelig å uttrykke seg muntlig. Ikke nødvendigvis fordi temaet det undervises om er vanskelig, men fordi situasjonen oppfattes som sårbar av elevene. Celine understreker hvor tøft det kan oppleves for elever å stå frem muntlig foran klassen, og hvor sårbart dette kan være for noen. Hun nevner hvordan de sliter med det i klasserommet også, og hele tiden tenker på hvordan de kan bygge selvtillit hos elevene til å ta sjansen på å vise de muntlige ferdighetene sine. Hun må ofte vurdere hvor mye hun skal tørre å presse elevene, samtidig som hun hele tiden har i bakhodet at lærerne «må bygge en klasse» før det kan forventes at elevene tør stå frem med de muntlige ferdighetene sine. «Du må skape relasjoner, du må vite at det er et trygt og godt klassemiljø, og så kan du utvikle muntligheten etter det», sier Celine. Dette er hun veldig tilhenger av, hvordan man kan bygge opp klassemiljøet og hvordan dette har ringvirkninger i forhold til den muntlige aktiviteten i klassene hun underviser i.

Anne mener oppmuntring til muntlig aktivitet har stor påvirkningskraft. Hun prøver til stadighet å oppmuntre elevene sine, og hun merker at flere har en terskel som hvis de etter hvert klarer å trå over, at de lettere tør stå frem neste gang. Samtidig vil hun ikke være den som står på sitt og presser elevene til å gjøre noe de absolutt ikke har lyst til. Hun presiserer at hun har en forventning til elevene sine nå, siden de nærmer seg ungdomsskolen. Hun har kjent elevene sine lenge, og dette øker naturligvis forventningene til presentasjoner og fremlegg foran klassen, men Anne sier at hun fortsatt har elever som ikke tør å presentere sine presentasjoner foran verken 3-delt klasse eller den vanlige klassen. I disse tilfellene tilrettelegger Anne ved at elevene får mulighet til å presentere foran henne alene, eller sammen med en gruppe elever de er komfortable med.

Bodil nevner et konkrete grep hun benytter seg av for å trygge elevene og nevner hvor sterkt læringspartneren står ved denne skolen. Hun nevner en metode ved navn IGP, og hvordan hun benytter seg av denne og regner med de andre i intervjuet også gjør det, men kanskje uten å være helt bevisste på det. Denne metoden benytter hun ofte, og den fjerner mye av det presset hun opplever at direkte spørsmål til én elev kan skape. Denne metoden gjør at man kan

henvende seg til et læringspartnerpar eller en elev i paret, og at de sammen kan diskutere og komme frem til svaret. Læreren henvender seg så til paret som fellesskap og de kan presentere svaret sammen. Bodil sier at «i stedet for at vi skal spørre *hva tenkte du*, så kan vi henvende oss til fellesskapet og spørre *hva tenkte dere*, og da opplever de nok litt den tryggheten».

Celine understreker hvor viktig dette er og det å «være bevisste på å bruke helt enkle ting til å begynne med». Hun vil gjerne «få terskelen så lav som mulig», bare for å gjøre det lettere for elevene å bidra med en kommentar eller et kort svar, gjerne bare ja/nei-svar i starten. Denne oppbyggingen av terskel kan for mange elever være grunnleggende og et fundament de bygger videre på når det gjelder de muntlige ferdighetene. At elevene kan få kjenne at «ja, jeg sa noe», og etter selv det korteste bidraget få ros av læreren, mener Celine er viktig.

*Jeg spør Bodil hva IGP er, og om hun kunne forklart litt nærmere.* «Ja, det er sånn først skal man tenke *individuell*, så i *gruppe* med læringspartner, så *plenum*», sier Bodil, før hun legger til at «når vi snakker nå er jo det at muntlighet er en ting, men det er på en måte det å skape den tryggheten rundt det å være muntlig da som vi er veldig opptatt av. Etablere et miljø som det føles greit å være muntlige i». *Jeg spør henne om det er noe av det viktigste. Å etablere en form for fundament der elevene er trygge på hverandre?*

Bodil svarer bekreftende «ja, absolutt. Det må være rom, et rom for å tørre å uttrykke seg, rekke opp hånda, på en måte si at dette jeg gjør nå, det er rett, men det kan jo føles litt sårbart. Det er jo nettopp derfor elever ikke vil gjennomføre presentasjoner og sånn, fordi det blir for sårbart til at de klarer å stå i det». Celine er enig med Bodil. «Vi er nødt til å trygge de først. Ellers så vil vi aldri oppnå det vi ønsker. Vi må gi dem rom og mulighet til å skape det rommet da. Så det er en kjempejobb, og det går parallelt ikke sant, med relasjonsbygging og alt det vi gjør». Celine trekker også frem samspillet hun mener hun oppnår med fagkombinasjonen sin, da hun underviser i norsk og KRLE. At de ofte jobber med det å være en god klassekamerat, etikk, respekt og slike temaer, og at hun tar med seg dette arbeidet inn i norskfaget, både skriftlig og muntlig.

Celine nevner presset hun oppfatter elevene har på seg til å hele tiden svare riktig. «Det blir et press på deg, på en måte. Å vise at du kan eller ikke. Du blir ganske sårbar i situasjonen. Hva synes de andre om det jeg svarer nå? Svarer jeg dumt? Kan jeg dette?».

Anne mener hun ser en tendens til at svarene ofte blir kortere når de skal svare faglig, og sier som Celine at dette ofte har med redselen for å svare feil. Hun nevner også at temaet som prates om spiller en viktig rolle i hvor mye muntlighet hun kan forvente av elevene sine, og det samme har gruppesammensetningen. «I enkelte grupper så er de tryggere på hverandre og da flyter jo praten bedre». Bodil legger til noe, nemlig hvor stor makt man som lærer har når en elev svarer feil. «Hva man liksom gjør når en elev svarer feil, men har turt å være muntlig, svaret er åpenbart på jordet, men hvilke grep man da kan ta for å ufarliggjøre det å svare feil da?». Ofte benytter hun seg av «ja, du er inne på noe, men er det noen som kan følge opp det x-elev sa?», og hun er veldig tydelig på å ufarliggjøre egne feil også. Rett og slett nesten gjøre en liten sak ut av det, at «ja, nå dummet jeg meg ut», men at det ikke er farlig.

#### 5.4 Arbeidsmåter og tilnærming til muntlighet

*Jeg spør så deltakerne om det er deler av faget som innbyr til mer faglig muntlighet enn andre, og om de har erfaringer med øvelser eller temaer som bidrar til å øke den faglige muntligheten i klassene de underviser i.*

Celine forteller hvordan hun har god erfaring med å leke muntlighet inn i fagene. Hun leker en lek med elevene hun kaller *ord i ord*, der hun får elevene til å lete etter kortere ord inne i ordene. Dette gjør at elevene bidrar muntlig, fordi de oppfatter leken som en lek, og ikke undervisning. Når de så finner disse kortere orden, forsker Celine sammen med klassen sin på dem. Hvilken ordklasse tilhører dem? Kan vi bøye dette nye ordet?

«Så du leker det inn, for da tør de rekke opp hånda, og at vi tør å snakke grammatikken gjennom leken, og da merker jeg at det er så mange som er med og de er så stolte når de finner disse ordene og når de får til. Så vi bruker lek masse på den biten også, som kanskje er litt kjedelig og tørr. Men spriter det opp med det. Og da får du også muntlig kommunikasjon og fagbegreper»

Bodil nevner et grep hun benytter seg av for å «lure» elevene til å være muntlige. Dette tipset fikk hun av en annen lærer nettopp fordi

«det med at en lærer som står foran tavla også skal elevene rekke opp hånda, det er veldig sånn, eh, ensidig. Så jeg fikk tips fra en annen lærer om å gjøre Alias med elevene. Og det er sånn at elevene sitter oppe ved tavla, men med tavla bak seg. Og så skriver man et ord, for eksempel hatt, også skal de andre elevene forklare og få den

eleven til å skjønne hvilket ord det er. Men så skriver jeg fagbegreper på tavla, eksempelvis atom, grunnstoff eller adverb, og på den måten så tror jo elevene at de skal hjelpe den spilleren til å skjønne. Men det de gjør er jo å bruke fagbegreper til å forklare noe og da får de jo vist veldig stor muntlighet ved å uttrykke seg, uten at de tenker på det som en slags vurderingssituasjon».

Bodil uttrykker hvor gode erfaringer hun har hatt med dette grepet og at det å «lure» elevene til å være muntlige kan virke veldig godt. Samtidig nevner hun at å gjøre noe faglig om til noe elevene oppfatter som en lek eller en konkurranse kan fjerne mye av det som er skummelt ved å bruke de faglige muntlige ferdighetene.

IGP-metoden har alle tre også god erfaring med, der elevene blir satt til å tenke individuelt først, så i gruppe med læringspartner, før de i plenum sier hva de har snakket om. Celine trekker også frem aspektet rundt tenketid, og mener mange lærere kanskje må bli litt flinkere til å la ungene få tid til å tenke. «Vi stiller et spørsmål, også er det de som alltid er på som blir spurt. Hvis vi tør å vente 10-15 sekunder ekstra så vil du få med flere også. Det tror jeg også er kjempeviktig, vi går i den fella gang på gang». Anne trekker frem Bodils tidligere utsagn om å bruke læringspartnere og hvordan dette er en metode som fungerer godt i hennes klasser også.

Celine trekker også frem hvor viktig skillet mellom hverdagsspråk og fagspråk er og at det er viktig hvordan vi som lærere er tydelige i vår bruk av fagbegreper. Hun nevner både mattespråket og norskspråket, og hvordan disse har fagtermer som kan være relevante for oss å tydeliggjøre for elevene. Celine tydeliggjør for oss hvilke rollemodeller vi er som lærere, og om vi er bevisste vår rolle og den faglige påvirkningen, ligger det mye læring der.

Anne nevner skjønnlitteraturen i norskfaget og hvordan denne byr opp til både tolkning og refleksjon. Hun presiserer også at med fagbegreper i bunn, har elevene «lettere for å kaste seg på». De kan prate litt i grupper, prate litt med læringspartner, og det er ikke alt som må legges frem heller, det er andre måter vi kan vurdere elevene på også, sier Anne. Bodil nevner bruken av Skolestudio som læreverk. «I Skolestudio legges det veldig mye opp til at elever skal svare på spørsmål muntlig og reflektere muntlig, men de for eksempel spiller inn, og det er jo litt interessant at læreverk legger opp til det». Hun nevner undervisning om det samiske, både bokstavene og uttalen av dem, og hvordan læreverket la opp til at elevene både

individuellt og med læringspartner skulle spille inn det de sa til hverandre. «Da har jeg sett at Skolestudio har lagt inn sånne oppgaver også på sakprosa-delen av faget. For jeg også opplever det at når det er skjønnlitteratur og tolkning [...] da er ingenting feil. Et dikt kan leses 20 forskjellige ganger av 20 forskjellige elever. Så det er jo der det kommer mest», sier Bodil, med tanke på det muntlige.

Ufarliggjøring er et ord Anne trekker frem som viktig, før Bodil sier at mye av jobben gjøres rundt det å gjøre elevene vant til en sånn situasjon, der de må stå foran klassekameratene, presentere det de skal si eller noe de har laget. «Det bør være såpass godt miljø i en klasse at når du har turt og dristet deg utpå og sier ting og gjør ting, så tenker jeg vi bør applaudere det, så lenge det er godt ment og du ikke tuller med det. Er det et ærlig bidrag, så ja, la det komme» sier Anne. Bodil sier så hvordan hun har opplevd at det å svare feil også kan vris rundt til å bli noe bra og noe lærerikt.

«Jeg skulle stille et helt åpent spørsmål, der jeg begynte med *hva tror du*, og når jeg stiller et spørsmål på denne måten er jo ingen svar feil. Og da gikk spørsmålet noe sånt som *hva tror du atomer er laget av* og jeg gir en elev mulighet til å svare på dette. Svaret som kommer er dog helt feil, men med påstanden eleven kommer med stående på tavla spør jeg om noen ville svart annerledes. Vil noen trekke frem noe? Lagt til noe? Justere? Også kommer det et nytt svar som også er helt feil, men så blir elevene engasjerte også har vi en samtale gående. Da er jeg alltid raskt ute med å trekke frem den første eleven som tok feil, og sier at om du ikke hadde svart det du gjorde, så ville vi ikke fått denne fine diskusjonen».

### 5.5 Relasjoner som fundament for muntlig aktivitet

*Jeg stiller spørsmål rundt viktigheten av å trygge elevene og hvordan relasjoner spiller inn på den muntlige aktiviteten i en klasse.*

Anne anser relasjonsbygging i klasserommet som hovedfaktor for muntlig aktivitet, heller enn hva slags tema det undervises i. «Relasjon, relasjon, relasjon, og så kommer tema. Relasjonsfundamentet må være i bunn», sier hun.

Her trekker Anne også frem muntlig aktivitet og i hvilken setting denne brukes, og hvordan man også her må trå forsiktig. Her har relasjon til elevene noe å si, og man må se an hvem



som kommer med svaret. «Hvis den ene som aldri tør si noe endelig har turt å si noe, da må du være superforsiktig. Men så er det jo noen som svarer i hytt og gevær og ikke tenker seg så mye om så da spør det på settinga». Bodil bekrefter, og sier at «da er det relasjonen som spiller inn».

Celine understreker hvor tøft det kan oppleves for elever å stå frem muntlig foran klassen, og hvor sårbart dette kan være for noen. Hun nevner hvordan de sliter med det i klasserommet også, og hele tiden tenker på hvordan de kan bygge selvtillit hos elevene til å ta sjansen på å vise de muntlige ferdighetene sine. Hun må ofte vurdere hvor mye hun skal tørre å presse elevene, samtidig som hun hele tiden har i bakhodet at lærerne «må bygge en klasse» før det kan forventes at elevene tør stå frem med de muntlige ferdighetene sine. «Du må skape relasjoner, du må vite at det er et trygt og godt klassemiljø, og så kan du utvikle muntligheten etter det», sier Celine. Dette er hun veldig tilhenger av, hvordan man kan bygge opp klassemiljøet og hvordan dette har ringvirkninger i forhold til den muntlige aktiviteten i klassene hun underviser i. Hun vil gjerne ha en klasse der det er lov å si ting som det er, med et trygt læringsmiljø, og mener dette er essensielt i arbeidet med muntlige ferdigheter. Denne tryggheten rundt det muntlige aspektet ved opplæringen må ligge i bunn hvis «vi skal bruke faglig kommunikasjon som et godt faglig fundament eller verktøy».

## 5.6 Organisering

*Jeg stiller spørsmål til deltakerne om de har noen erfaringer rundt organisering og antallet elever i en klasse som gagnar den muntlige aktiviteten og bruken av faglig muntlighet.*

Deltakerne i intervjuet benytter flere måter å organisere både timer og klasser på. Bodil sier at de både har 2, 3 og 4-deling i norsk, og «4-deling, wow. [...]. Er du færre, tenk på mulighetene, alle får sagt mye mer, alle får kanskje sagt noe i løpet av timen, også er det ikke så skummelt. Alfa og omega».

«Jeg synes det er helt revolusjonerende å ha 4-deling. Og veldig mye av sånn hvordan jeg blir som lærer fordi jeg får tid til å legge opp at den enkelte skal være muntlig da. Når jeg har 27 elever, er det umulig at alle sier noe to ganger i løpet av en time. Da blir det 60 responser, det går liksom ikke opp. [...]. Og jeg ble litt overrasket, for jeg trodde elevene likte best å jobbe i store grupper, for da er de med flere venner og sånn, men vi gjorde en liten spørreundersøkelse på vårt trinn om hva de liker best når de skal

lære, 2, 3 eller 4-delning, og 9/10 svarte faktisk 4-delning. Så det liker jo også elevene best. Overraskende og hyggelig synes jeg. Og da er det jo dumt da, at ressursene er sånn fordelt at det er det vi har minst av».

Celine er enig. «Men det er klart, jeg også føler at det er kanskje det vi er dårligst på selv om vi sitter her og har masse ideer, men hvor mye rekker vi da? Hvor mange får faktisk sagt noe i løpet av en dag hvis du ikke har 4-delning? Det er hverdagen vår».

### 5.7 Muntlighet som måte å lære på og vanskeligheter rundt vurdering

*Jeg stiller spørsmål rundt muntlighet, eller faglig muntlighet, og om dette er noe deltakerne i intervjuet øver spesielt på i klassene sine og med sine elever.*

Anne sier hun nylig har rettet stort fokus mot høytlesing og innlesing av lekser og lignende. Der kommenterer hun på uttale av ord, leseflyt og innlevelse blant annet. Det samme gjelder når noe skal sies i klasserommet, at hun ber elevene snakke høyt og tydelig. Hun presiserer dog at dette gjør hun oftest på de som er å anse som de tryggere elevene, som ikke har nevneverdige problemer med å ta ordet. Hun er altså litt forsiktig med å styre elever som allerede føler det er ubehagelig i den ene eller andre retningen. Bodil forteller om hvordan hun har prøvd seg på en fagsamtale i sin klasse. Dette med varierende hell, sier hun. Hun opplevde at mange ikke var modne nok til å vente på tur, til å ta ordet, men hun presiserer at hun er veldig bevisst på at muntligheten er viktig.

«Jeg har det i bakhodet, at dette er noe elevene mine skal vurderes i når de kommer på ungdomsskolen. Men jeg tenker også at det å være muntlig er ikke bare for fagets skyld, men det blir lettere å være menneske, hvis man klarer å uttrykke seg, hvis man klarer å begrunne, så motivasjonen min ligger ikke bare i det faglige heller, den ligger jo i hele utdanninga og danningen av elevene. For det å være muntlig handler ikke bare om fag».

Bodil nevner hvor lite håndfast muntlighet kan bli å vurdere, spesielt i forhold til det skriftlige, og hvordan det er dette som ofte er styrende i lærerhverdagen.

«Du kan se hvor mye en elev har produsert, og nesten peke på feilene. De er der, der og der. Men på det muntlige, i farta, da i timene, da er det ikke lett å skulle vurdere.

Og det er jo det hverdagen vår handler om. Vurdere, dokumentere og gi tilbakemelding. Og derfor føles kanskje muntligheten sånn lite håndfast for mange. Og derfor blir fokuset mer på lesing og skriving».

## 5.8 Oppsummering av analyse

I analysen har jeg gjennomgått gruppeintervjuet jeg gjennomførte med de tre norsklærerne på mellomtrinnet, og funnene er flere. Jeg har tatt utgangspunkt i noen funn jeg mener utpeker seg og som var gjennomgående faktorer gjennom intervjuet jeg gjennomførte. Disse funnene har jeg sortert etter overskrifter, som alle har vært koder jeg har brukt når transkripsjonen etter intervjuet har blitt gjennomgått. Funn nummer en, under koden muntlighet som sjanger og kommunikasjonsform er lærerens fokus på å bruke fagspråk i undervisningen. Det kom tydelig frem i intervjuet hvor viktig muntlige ferdigheter er og hvilken nytte dette har i elevenes utvikling, læring og samhandling med medelever og lærere. Funn nummer to, under koden vanskeligheter med å uttrykke seg muntlig, er hvordan læringspartnerarbeid skaper trygghet hos elevene. Mange elever sliter med å uttrykke seg muntlig og å bruke sin stemme i klasserommet, men å benytte metoder for å involvere læringspartnere ser ut til å gjøre det lettere for elevene. Funn nummer tre, under koden arbeidsmåter og tilnærming til muntlighet, handler om hvordan lærerne bruker lek for å utvikle muntlige ferdigheter. Funn fire, under koden relasjoner som fundament for muntlig aktivitet, handler om hvordan gode relasjoner er grunnleggende for muntlig aktivitet. Funn fem, under koden organisering, handler om hvordan lærerne opplever større muntlig aktivitet i mindre grupper. Funn seks, under koden muntlighet som måte å lære på, handler om at muntlige ferdigheter handler ikke bare om fag. Funn sju, under koden vurdering, handler om at lærerne opplever utfordringer rundt vurdering av muntlige ferdigheter. Jeg skal ta for meg alle disse punktene i drøftingen og vi skal gå enda nærmere inn på hvert av punktene når disse skal drøftes i kommende del av oppgaven. Jeg vil så i kapittelet oppsummering og avslutning slå sammen flere av disse funnene da disse har sammenhenger med hverandre.

## 6 Drøfting

### 6.1 Muntlighet som sjanger og kommunikasjonsform

Anne trekker tydelige linjer til norskfaget når jeg stilte spørsmål ved hva deltakerne la i begrepet «faglig muntlighet», og hun trekker også frem viktigheten norskfaget har i muntlighetsopplæringen. Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 71) skriver i sin bok *Hva foregår i norsktimene* om hvordan norskfaget skal være en arena der elever får delta i samtaler og der muntlighet er en tydelig del av undervisningen. Celine tydeliggjør også viktigheten de muntlige ferdighetene har som kommunikasjonsform. «Vi har den skriftlige kommunikasjonen, også har vi den muntlige». Celine er lærer i matte også, og bruker eksempler derfra. «Jeg pleier å si det at man forstår ikke matten før man kan si den muntlig. Og det stemmer veldig ofte». Dette støttes av Atle Skaftun, professor i lesevitenskap, der han sier at «talespråket er det viktigste redskapet for tankene vi har – vi lærer å tenke ved hjelp av språket» (Rongved, 2020). Når det gjelder kommunikasjon er Celine ganske tydelig på at blyant og papir for mange oppfattes som en trygghet i undervisningen. Å få den ekstra tenketiden man gjør, og muligheten til å viske ut svaret og endre det etter du har tenkt litt, oppfattes som tryggere enn å kommunisere muntlig for mange elever. Har du sagt noe, da er det der ute. Da kan det ikke tas tilbake eller endres. Dette tydeliggjøres også av Aksnes (2016, s. 24) der hun tar opp sammenhengen mellom hva en hører og leser, og hvor godt en kan formulere seg eller snakke om det i etterkant. Man forstår ikke helt før man kan forklare til andre slik at de også forstår. Læringen skjer i denne formuleringen, og det kreves av læreren å gi tid og rom for elevene til å prøve, samtale, argumentere og stille spørsmål.

Anne trekker frem bearbeiding av læringsmål og hvordan elevene tar til seg disse som essensielt i undervisningen hennes, og hvordan hun er tilhenger av å jobbe med emner over lengre tid. Hun har erfaring fra undervisning i mange av trinnene i grunnskolen, og opplever undervisningen i muntlighet som særlig viktig og en del av sitt hovedansvar som norsklærer. Dette bekreftes av Aksnes (2016, s. 22), der hun skriver at norskfaget skal stå for hovedansvaret for mye av opplæringen innenfor muntlighet. Dette plasserer dog ikke de andre fagene uten ansvar for opplæringen i bruken av muntlige ferdigheter, da disse er minst like godt egnet til å bygge opp et godt muntlig repertoar.

Skillet mellom fagspråk og hverdagsspråk trekkes også frem av Celine i intervjuet, og hun er tydelig i hvordan hun vil at lærere skal bruke riktige begreper til rett tid. Hun nevner mattespråket og norskspråket, og hvordan disse har egen terminologi som er høyst relevant for lærere å benytte seg av i opplæringen. Som lærere er man forbilder og rollemodeller, og denne rollen må vi være bevisst, mener Celine. Cummins (2001, s. 64) introduserer noen begreper som er dekkende for skillet mellom hverdagsspråk og fagspråk, nemlig BICS (*basic interpersonal communicative skills*) og CALP (*cognitive academic language proficiency*). Disse begrepene markerer skillet mellom det muntlige språket og fagspråket, der det akademiske språket er vanskeligere å lære. Det er en annen talevariant enn elever er vant med og krever høyere kognitiv involvering enn hverdagsspråket. Celine prøver å være tydelig når hun er i klasserommet og bruker fagbegreper så ofte hun kan. Dette mener hun kan ha stor faglig påvirkning, nemlig at elevene ser henne benytte et « annet språk » i klasserommet når hun underviser.

Celine poengterer også hvordan store deler av lærerhverdagen er kommunikasjon. Kommunikasjon med kolleger, foresatte, ledelse og elever. Denne kommunikasjonskompetansen trekkes frem som spesielt viktig i læreryrket av Celine, til og med som viktigere enn den faglige kompetansen. « Gangetabellen og bøyning av verb er ikke så farlig, så lenge du oppfører deg godt og kan kommunisere ». Å kunne kommunisere i diverse fora trekkes også frem av Schøien & Østern, 2022 (s. 17). Denne kompetansen er avgjørende for å kunne delta i samfunnet og demokratiet, og den muntlige uttrykksevnen er kritisk for fremtidig samfunnsdeltagelse hos elevene i dagens skole.

Det metaspråklige perspektivet nevnes av Bodil, når hun sier at « muntlighet er å kunne uttrykke det du har lært, men også det å kunne bruke muntlighet i prosessen til å lære ». Det er ofte naturlige situasjoner med muntlighet i klasserommene, der elevene får være aktive deltakere i samtale og diskusjon, både i større og mindre grupper. Det meste av kommunikasjon i klasserommet foregår muntlig. Undervisning som omhandler muntlighet, er det en svakere tradisjon for (Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 70). Aksnes (2016, s. 21) poengterer de muntlige ferdighetenes viktighet, og at det er et « grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn ». Aksnes kaller det muntlige et nødvendig verktøy i undervisningen, men sier også at det kan være det man underviser om. Hun trekker frem skillet mellom muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet. Når Bodil understreker sin oppfatning om muntlighet og viktigheten denne har for å lære, ikke bare som

et verktøy til å vise hva elevene har lært, ser jeg tydelig bevisstheten Bodil har rundt de muntlige ferdighetenes verdi. Karsrud (2010, s. 77) skriver om den språklige bearbeidingen elevene gjør når de må innta roller, som ofte er vanlig om man skal delta i klassedebatter eller diskusjoner eksempelvis. Dette skiftet mellom roller og regi mener Karsrud (2010, s. 77) utvikler metabevissthet som er viktig for elevene i sin språkutvikling.

## 6.1 Vanskeligheter rundt å uttrykke seg muntlig

Intervjudeltakerne indikerer vanskeligheter for mange elever med å uttrykke seg muntlig. Ikke fordi undervisningstemaene nødvendigvis er vanskelige, men fordi situasjonen eleven blir plassert i ved å uttale seg om faglige temaer blir betraktet som en sårbar situasjon. Celine forteller om hvordan dette er noe de sliter med i klasserommet, og at hun ofte tenker på hvordan hun kan bygge opp selvtillit hos elevene sine. Det er en kontinuerlig vurderingssituasjon rundt hvor mye hun kan presse elevene, og at hun ofte tenker på hvordan hun skal «bygge en klasse». I skolen i Norge er det en forventning om elevene skal kunne stå frem med de muntlige ferdighetene sine, og for å få til dette mener Cecilie «du må skape relasjoner» og at man må «vite at det er et trygt og godt klassemiljø». Hun plasserer de muntlige ferdighetene i andre rekke, der relasjonsarbeidet og klassemiljøet kommer først. Hun presiserer også på hvilken måte klassemiljøet tydelig kan speiles i den muntlige aktiviteten og hvilke ringvirkninger relasjonene kan ha. (Danielsen, 1998 i Børresen et al., 2012, s. 48) viser til lignende resultater i sin undersøkelse om de tause elevene. Tallene viste at så mange som 65% av elevene i undersøkelsen ofte eller alltid kunne fortelle om problemer med å gjennomføre presentasjoner eller vegret seg for å eksponere seg ovenfor jevnaldrende medelever eller lærere. Sett i lys av teorier rundt aktiv bruk av språk og hvordan dette påvirker læring, kan denne talevegringen være læringshemmende. Det sosiale kan også bli et problem, spesielt når noen elever opplever å ha det slik gjennom hele grunnskolen.

Anne bruker aktiv oppmuntring til muntlig aktivitet i sin klasse, og mener dette har stor påvirkningskraft på hennes elever. Hun opplever det som en terskel, der elevene etter hvert klarer å trå over med hennes oppmuntring og at dette kan hjelpe dem til å stå frem muntlig ved senere anledninger. At hun har en forventning til elevene sine når det gjelder muntlig aktivitet, opplever hun som positivt mottatt av elevgruppen. Hun har hatt klassen sin over flere år nå, men allikevel opplever hun at noen elever i klassen ikke vil presentere noe eller si noe foran klassekameratene. Børresen et al. (2012, s. 49-50) skriver om mønstre som utvikler seg i klassemiljøet, og hvordan disse er vanskelige å bryte om de først har fått festet grepet.

Hun beskriver en statusstige, der elevene naturlig gir seg selv en rolle og det oppleves som vanskelig for elevene å klatre på denne stigen og ut av den fastsatte rollen. Dette skaper en ond sirkel, der elevene som hadde trengt trening i muntlig aktivitet ikke får den treningen de trenger, og allerede muntlig aktive elever får enda flere klasseromssituasjoner der de får mulighet til å vise sin muntlighet. Børresen et al. (2012, s. 50) kaller dette skeivfordeling av tilgang på språket som utviklings – og læringskilde. På Annes kommentarer skjønner jeg at hun er oppmerksom på at det blir en skeivfordeling av trening i muntlig aktivitet i hennes klasser, men jeg oppfatter hennes også som maktesløs i situasjonen. Mønstrene Børresen et al. (2012, s. 49-50) skriver om har festet seg, og det er vanskelig, selv for en meget erfaren lærer som Anne å tvinge elevene ut av det de opplever som en trygg sone der de slipper å benytte sine muntlige ferdigheter.

Bodil benytter seg av et konkret grep for å trygge elevene sine. Hun er opptatt av at alle skal få muligheten til å vise hva de er gode for, og trekker frem læringspartnerarbeid som en læringsmetode som står sterkt ved skolen de jobber på. Metoden hun nevner, heter IGP. Dette vil jeg kalle gruppearbeidsversjonen av IRE-samtalestrukturen, der eneste tydelige forskjell er evalueringen til slutt. IGP- står for Individuelt – Gruppe – Plenum og IRE står for Initiating – Respons – Evaluering. Bodil bruker denne IGP-metoden i sin klasse ofte, sier hun. Dette fjerner endel av presset hun opplever elevene har hengende over seg, da de får en trykksfølelse når de svarer på vegne av gruppa si. Mercer & Dawes (2008, s. 57) forteller om hvordan IRF, eller IRE på norsk, kan fungere som en utmerket samtalestarter om den benyttes riktig. Observerende forskning har vist at denne asymmetriske muntlighetsformen er dominerende i undervisning gjennom tidene. Ikke bare får du umiddelbar respons på om elevene du stiller spørsmålet til henger med i undervisningen, du får også muligheten til å ordlegge deg på en slik måte at du hurtig kan vurdere vanskelighetsgraden på spørsmålet ditt avhengig av hvem man spør. Like fort kan denne måten å strukturere en samtale på ødelegge samtalen, om læreren ikke er helt skjerpet og klar med oppfølgingsspørsmål eller lignende. Dette legger alle videre muligheter hos lærer, slik Mercer & Dawes (2008, s. 56) beskriver som den mest normale asymmetriske muntlighetsmønsteret med lærer i kontroll over samtalen. Klasseromsforskning har også avdekket at hvilken type spørsmål som blir stilt har stor påvirkning på svarene, og at svarene på disse spørsmålene igjen er avgjørende for den muntlige aktiviteten i norske klasserom (Penne et al., 2020, s.16).

Deltakerne prøver sitt beste for å skape gode muntlige situasjoner for elevene sine. De bruker samtalestrukturer som gjør enkle ja/nei-svar til en terskel elevene kan trå over i sitt eget tempo og de er tydelige i sine svar rundt viktigheten av å skape trygge rammer elevene kan være muntlige i. «Etablere et miljø som det føles greit å være muntlige i» sier Bodil. «Det må være rom, et rom for å tørre å uttrykke seg». Jeg oppfatter relasjonsarbeidet her som fundamentet den muntlige aktiviteten baserer seg på. Deltakerne trekker også frem redselen de opplever elevene har for å svare feil og at dette også er noe som bidrar til å dra den muntlige aktiviteten i klasserommet ned. Rongved (2020) skriver om tydelige, typiske strukturer man kan oppleve i klasserommene når det gjelder muntlig aktivitet. En av disse er en form for spill, som elevene etter hvert skjønner. Spillet går ut på at elevene prøver å finne ut av hva læreren ønsker de skal si eller svare i klasseromssituasjonen, og finner de ikke det svaret de tror læreren er ute etter holder de seg heller rolige gjennom samtalen. Skaftun mener vi må benytte språket som et verktøy for å forstå våre egne tanker, og hvordan fagene selv benytter et eget språk som sitt verktøy for forståelse i faget. For i en situasjon som den over, der elevene oppfatter læreren som den som besitter det eneste korrekte svaret vil vi kun oppleve tapt læring. Som lærere mener jeg vi må ta en tydelig rolle og applaudere selv de korteste bidragene, da disse kan vise seg utslagsgivende i fremtidig utvikling av språk – og taleferdigheter for elevene.

## 6.2 Arbeidsmåter og tilnærming til muntlighet

Tilnærmingen de tre deltakerne har til arbeid med muntlige ferdigheter er litt forskjellig. Celine forteller om hvordan hun ofte leker inn muntlighet i sine timer. De forsker på ord i fellesskap, og leter etter ord inni ordene. Hun mener dette fjerner noe av sårheten rundt å eksponere seg muntlig, da elevene ikke oppfatter leken som muntlighet, men bare som en lek. «Vi bruker lek masse på den biten også, som kanskje er litt kjedelig og tørr. Men spriter det opp med det da. Og da får du også muntlig kommunikasjon og fagbegreper» sier hun. Bodil bruker også en lignende tilnærming der hun leker Alias med elevene. Som i spillet Alias skal du beskrive et ord eller et begrep uten å benytte samme ordet eller ordene begrepet består av. «Det de gjør er jo å bruke fagbegreper til å forklare noe og da får de jo vist veldig stor muntlighet ved å uttrykke seg, uten at de tenker på det som en slags vurderingssituasjon» beskriver Bodil. Å komme i en posisjon der man får mulighet til å bruke sitt eget språk og sin egen stemme, styres ofte av mulighetene til å uttrykke seg og taletid (Sæbø et al., 2021, s. 16). Denne tiden er ofte regulert av læreren og reguleres av et begrep Segal & Lefstein (2016, s. 3)



kaller «tilgang til gulvet». Her kommer den naturlige asymmetriske muntlige aspektet til syne også, der store deler av den muntligheten som foregår i klasserommet reguleres av læreren som har kontroll over samtalen (Mercer & Dawes, 2008, s. 56). I et utdanningsperspektiv er det ikke noe rart med at lærer i store deler av en klasstime styrer den muntlige aktiviteten, men Mercer & Dawes (2008, s. 56) presiserer også at det er viktig at den tilnærmet symmetriske samtalen også får mulighet til å utvikle seg, og denne samtalen foregår i mye større grad mellom jevnaldrende. Sånn jeg tolker Bodil og Celine er de opptatt av nettopp dette med hvordan de velger å undervise og bruke muntlige aktiviteter. De lar elevene få ordet oftere når de skal hjelpe hverandre med å finne disse ordene inne i andre ord, eller når de skal hjelpe hverandre med å finne det mystiske ordet i Alias. Karsrud (2010, s. 77) mener lek har umiddelbare bindinger til den skapende aktiviteten hos elevene. Karsrud trekker også frem betydningen lek har for språkutviklingen, som en måte å omforme innsikt og kunnskap. Å leke inn kunnskap og muntlig aktivitet på denne måten tviler jeg ikke på har effekt. Når tilgangen til gulvet og taletiden øker i leken, vil den gi ufarlige muligheter for elevene til å uttrykke seg.

Tenketid trekkes også frem av Celine som et aspekt lærere ikke må undervurdere når det er en forventning om å oppnå muntlige svar i undervisning. «Vi stiller et spørsmål, også er det de som alltid er på som blir spurt. Hvis vi tørr å vente i 10-15 sekunder ekstra vil du få med flere også. Det tror jeg også er kjempeviktig, vi går i den fella gang på gang» sier Celine. Anne nevner litt om skjønnlitteraturen og hvordan denne på flere måter er en fin inngang for henne til muntlig aktivitet. Det finnes jo ikke noe feil når man diskuterer skjønnlitteratur, skjønner jeg på henne. Elevene har lettere for å henge seg på om hun tydeliggjør for dem at nå er det ren tolkning og ingen svar er feil, men hun presiserer også at hun etter mange år i yrket ikke ser behovet for å legge frem alt heller. Hun jobber også med presentasjoner og elevene skal presentere diverse prosjekter de har jobbet med i hennes klasser også, men det er andre måter de kan vurdere elevene på også, sier Anne. Et funn Svenkerud et al (2012, s. 38) gjorde i undersøkelsen *Arbeid med muntlige ferdigheter* var at muntlighet i stor grad var ensbetydende med fremføring for klassen. Dette strider med hva norske læreplaner legger føringer for, når klasesamtaler også skal vektlegges i like stor grad i undervisning i og for muntlighet. Aksnes (2016, s. 21) trekker også frem en dreining i den muntlige disiplinen som kom med innføringen av L97. Her gikk man bort fra den standardiserte eksaminasjonen og begynte å vektlegge retorisk formidling. Dette betyr i praksis at elevene som skal opp til eksamen skal presentere et emne eller løse et problem de har fått i forkant av eksamen, da gjerne i form av

en presentasjon eller et foredrag, før de eksamineres i etterkant. På denne måten får elevene vist sin fulle kompetanse, og både formidlingsevne og fagkunnskap kan vurderes på denne måten. Det er litt interessant det Anne nevner, for gjennom intervjuet får jeg inntrykket av at deltakerne ikke benytter seg av fremføringer foran klassen som muntlig aktivitet like ofte. Kanskje har de opparbeidet seg en viss forståelse fra elevenes side, der denne formen for fokus på muntlige ferdigheter kan oppfattes som læringshemmende heller enn styrkende? Jeg har inntrykk av at fokuset heller plasseres mot samtale, diskusjon, tolkning og refleksjon på måten deltakerne beskriver sin tilnærming til det muntlige aspektet ved undervisningen, på tvers av fag. Om det er et resultat av endringene i samfunnet de senere årene er uvisst, men at deltakerne har opparbeidet seg enn viss erfaring gjennom mange år i yrket levner det lite tvil om. Det er mulig elevenes alder også spiller inn. Elevene skal ikke opp til eksamen før om flere år, men jeg ville kanskje påstått at dette er sårt trengt trening i en eksamensform som er særs normalt de kommende årene, både gjennom ungdomsskolen og videregående.

Av arbeidsmåter og tilnærminger til det muntlige trekkes også Skolestudio frem som verktøy i arbeidet. Dette er læreverket som benyttes i alle fag og alle fagbøker som benyttes i de forskjellige fagene finnes her inne. I Skolestudio gjør Bodil et poeng ut av hvordan dette læreverket legger opp til muntlig refleksjon og svar på spørsmål skal i noen tilfeller spilles inn. Om dette læreverket legger opp til mer muntlig refleksjon har jeg mine tvil om. Om noe, får elevene bare enda raskere trykket seg gjennom oppgavene og videre til neste spørsmål. De tekniske virkemidlene har gjort store deler av norske klasserom nærmest heldigitale, men undervisningspraksisene er omtrent uforandret, mener Skaftun (Rongved, 2020). Jeg tror ikke de digitale hjelpemidlene nødvendigvis gjør elevene bedre forberedt på livet etter skolen eller utvikler de muntlige ferdighetene i særlig grad. Men at lærerne kan ha en formening om at de hjelper, det skjønner jeg. Undervisningen blir jo lettere, om man kan overlate viktige deler av den til de digitale hjelpemidlene. Men å påstå at elevene får reflektert muntlig, via å svare på læringsbrettet eller spille inn et svar i ny og ne, mener jeg viser en litt kort tankerekke. Bodil trekker også frem hvordan slike oppgaver ofte har vært forbeholdt den skjønnlitterære delen av norskfaget, men det er mer og mer brukt på sakprosa-delen av norskfaget også i nyere kapitler. Som eksempel trekker hun frem undervisningen om det samiske språket, der de skulle lese inne bokstavene på samisk og spille inn setninger læringspartnerne imellom. «For jeg også opplever det at når det er skjønnlitteratur og tolkning [...] da er ingenting feil. Et dikt kan lese 20 forskjellige ganger av 20 forskjellige elever. Så det er jo der det kommer mest» sier Bodil og refererer til endringer i læreverkene også med tanke på det muntlige.

Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 71) trekker også frem viktigheten av mestring i de forskjellige muntlige sjangrene elevene trenger trening, veiledning og erfaring i. Som digitalt læringsmiddel vil jeg påstå at Skolestudio her gjør nettopp det et digitalt læreverk er ment å gjøre, nemlig utvikle seg med tiden. Her ser vi en enda tydeligere dreining mot hvilke muligheter de digitale læreverkene vil gi i fremtiden da nye kapitler lett kan legges inn og endres etter som samfunnet går videre. Men om dreiningen går i en retning der den muntlige aktiviteten skal øves inn på læringsbrett eller via faktisk kommunikasjon, samtale og diskusjoner i klasserommet er jeg usikker på. Mulighetene er der, men jeg tror som Skaftun (Rongved, 2020) at det er undervisningspraksisene som krever den største endringen. Ikke de digitale hjelpemidlene. De er som ordet sier – hjelpemidler.

### 6.3 Relasjoner som fundament for muntlig aktivitet

Anne anser relasjonsbygging som hovedfaktor for muntlig aktivitet i klasserommet. Dette trekker hun faktisk frem som viktigere enn temaet det undervises i. «Relasjon, relasjon, relasjon, og så kommer tema» sier hun. Relasjoner til elevene, og relasjoner elevene imellom. Igjen trekkes også sårbarheten elevene opplever at de eksponeres for inn av Celine, når hun understreker hvor tøft det for mange kan være å stå foran klassen å presentere noe muntlig. Vi kan trekke tydelige linjer til mønstrene Børresen et al. (2012, s. 49-50) skriver om i sin bok *Muntlig kompetanse* og hvor vanskelige disse mønstrene oppleves å bryte ut av for elevene. Når (Danielsen, 1998 sitert i Børresen et al., 2012, s. 48) trekker frem at så mange som 65% av elevene i hennes undersøkelse viste tegn til talevegring og opplevde muntlige situasjoner i klasserommet som vanskelig, kan jeg skjønne hva intervjudeltakerne mener.

Celine vurderer ofte hvor mye hun skal presse elevene sine. Hun vil at de skal tørre å stå frem med de muntlige ferdighetene sine, men vil ikke presse elevene til noe de ikke har lyst til heller. Hun vil bygge et klassemiljø der elevene oppfatter et trygt og godt miljø for læring, og Celine mener dette er essensielt i arbeidet med muntlige ferdigheter også. Anne trekker frem hvilken setting den muntlige aktiviteten brukes i, og hvordan man som lærer her må trå noe forsiktig. I skolen beskriver planer forskjellige aspekter ved de muntlige ferdighetene elevene skal opparbeide seg og disse forstås som egne ferdighetsområder. Schøien & Østern (2022, s. 18) trekker frem reseptive og utøvende evner som de to hovedaspektene innenfor muntlige ferdigheter. De reseptive handler om hvordan vi forstår og tolker muntlige inntrykk og de utøvende hvordan vi benytter oss av muntligheten gjennom vår muntlige praksis. Det

presiseres at hovedoppgaven med den muntlige aktiviteten er å gjøre seg forstått gjennom den, og uttrykke egne tanker gjennom denne aktiviteten. Dysthe (1995, s. 197) trekker også linjer mot relasjonsmønstre i klasserommet, på samme måte som Børresen et al. (2012, s. 49-50). Dysthe beskriver i likhet med Børresen et al. en kløft som skille de gode talerne fra de som ikke er like trygge på sine muntlige ferdigheter, og jeg kan se likheter i situasjoner deltakerne beskriver fra sine klasserom. Sårbarheten intervjudeltakerne bringer opp, og hvor tøft noen elever opplever at det muntlige kan oppfattes i klasserommet, kan direkte relateres diskurskulturer Dysthe (1995, s. 197) bringer på banen. Denne diskurskulturen rammer tydelig de mindre taleføre elevene og er en utvikling i feil retning når vi tydelig i både forskning og gjennom intervjuet ser hvilken verdi som plasseres på gode muntlige ferdigheter. Lærerens rolle er tydelig. Oppmerksomhet rundt disse kulturene og mønstrene som dannes i et klasserom er det viktig å ta tak i så fort de oppdages. Den onde sirkelen blir vanskeligere og vanskeligere å klatre ut av, desto mer disse mønstrene får festes seg i klassemiljøet. De muntlig aktive elevene får kjært ettertraktet muntlig trening, mens de rolige, tause elevene faller utenfor. Når språket er kilde til læring og utvikling, er det kritisk om elever ikke får være med på utviklingen.

#### 6.4 Organisering

Organiseringen av både klasser og timer opplever jeg intervjudeltakerne som samstemte rundt hva de foretrekker. De er alle kjent med både 2, 3 og 4-deling, og «4-deling, wow. Er du færre, tenk på mulighetene, alle får sagt mye mer, alle får kanskje sagt noe i løpet av timen, også er det ikke så skummelt. Alfa og omega» sier Bodil. Jeg skjønner tankegangen til Bodil, og ser tydelige fordeler med å undervise færre elever om gangen. Alexander (2008, s. 102) trekker frem en type repertoar en god lærer bør besitte når det skal arbeides med muntlige ferdigheter i skolen, som alle har et rent organisatorisk utgangspunkt. Med dette utgangspunktet i bakhodet skal lærere tydelig skille mellom helklasseundervisning, undervisning i gruppe og undervisning rettet mot en og en elev. De har selvfølgelig likhetstrekk, men Alexander (2008, s. 102) trekker frem verdien i variasjon mellom disse undervisningsmetodene. Jeg tror lærerne i intervjuet ser store forskjeller i hvordan undervisningen oppleves, basert på svarene de gir meg i intervjuet. Ord som «revolusjonerende» brukes av Bodil for å beskrive forskjellen mellom helklasseundervisning og 4-deling, der de bare underviser i halve gruppa om gangen. Her kommer også prinsippene til Sæbø et al (2021, s. 16) frem, der elevens mulighet til å bruke sitt eget språk og stemme til

å ytre seg styres av muligheter. Disse blir det åpenbart flere av om det bare er halvparten av elevene til stede i undervisningssituasjoner. At elevene også liker 4-deling best har kommet frem i en klasseundersøkelse Bodil og hennes lærerteam har gjennomført. At dette overrasket henne litt legger hun ikke skjul på, for hun hadde nok en idé om at elevene oppfattet det som trygt å være rundt flere venner og klassekamerater, men 9/10 hadde svart på undersøkelsen at de likte 4-deling best. Trygghet i antall er i denne situasjonen altså ikke tilfellet, men det handler nok også om mulighetene elevene opplever rundt elevmedvirkning og relasjoner. Som Jensen & Leirvik (2015, s. 11) trekker frem, skal det i norsk skole vektlegges at elevene skal være ressurser for hverandre i utviklingen og fokuset skal rettes mot at elevene skal lære i sosiale fellesskap. Dette har jeg en tanke om at lettere foregår i mindre grupper, der man kommer litt nærmere og tettere på hverandre. Vygotsky (1978, s. 90) trekker også frem hvordan en essensiell del av læringen bare skjer når elever opplever interaksjoner med mennesker og i samarbeid med andre på samme utviklingsnivå. Disse gruppene er jo nøye utvalgt av deltageren på læringsteamene. Det er ikke tilfeldig hvilke elever som er på hvilke grupper og de kan plassere elever i grupper de kan utvikle seg i. Spesielt synd, men ikke særlig overraskende er det dog at ressursene er slik fordelt at 4-deling er det intervjudeltakerne har minst av. Når de har den oppfatningen av at dette er det som fungerer best, er det synd det er ressursene til kommunene som er styrende for hvordan organiseringen av undervisningen blir. Denne undervisningsformen er ressurskrevende slik jeg skjønner det på deltakerne, der de er avhengig av fire lærere til enhver tid. At dette krever både ekstra lærere og tilgjengelige klasserom, skjønner jeg kan sette en skikkelig skvis på enhver skoleøkonomi. Men at det er verdt en ekstra runde diskusjon hos en skoleledelse, når 9/10 elever i klassens egen undersøkelse mener de lærer bedre med denne type organisering, mener jeg absolutt bør tas med i vurderingen.

## 6.5 Muntlighet som måte å lære på

Anne sier hun nylig har rettet et ekstra fokus mot høytlesing og innlesing av lekser og lignende. Hun har valgt å fokusere litt ekstra på leseflyt, uttale og innlevelse, som noe av det hun nevner i intervjuet. Det samme gjelder når elevene skal uttale seg i klasserommet. Hun presiserer at dette oftest gjøres i forhold til de elevene hun anser som trygge nok på egne evner og de som allerede ikke har noe problem med å ta ordet i timene. I kompetansemålene for mellomtrinnet står det at vi må utfordre elevene til å bruke sine muntlige evner til å uttrykke seg (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8). Elevene skal utfordres, selvfølgelig,

men innenfor trygge rammer. Kan det være at Anne her gjør elevene en bjørnetjeneste? Min umiddelbare tanke er også at lærere ikke skal presse elever til noe de absolutt ikke har lyst til, men hvordan utdanner vi da elevene til å klare seg i et kommunikasjonssamfunn der så mye foregår via språket? Børresen et al. (2012, s. 48) skriver at muntlig aktivitet er en forventning i norske klasserom. Det forventes at elever skal kunne bruke språket sitt og å uttale seg i klasserommet. At noen elever sliter med talevegring eksempelvis, er det lite tvil om, men jeg tror ikke lærere skal være så tvilende til å gi en liten ekstra dytt i den retningen eleven kan trenge. Tilrettelegging er et nøkkelord i denne sammenheng og trekkes også frem av Penne et al. (2020, s. 17). Forventningen om muntlig deltakelse er der, og for mange går dette helt uten dramatikk som oftest. Men de som skulle trenge ekstra tilrettelegging har også et krav om dette.

Bodil har prøvd å gjennomføre en fagsamtale i sin klasse. Med varierende hell, sier hun, og peker på modenhet, evne til å vente på tur og redsel mot å ta ordet som mulige grunner til hvorfor denne undervisningsmetoden ikke fungerte helt for henne denne gangen. Bodil presiserer dog at hun er veldig bevisst på hvor viktig muntlighet er. Norskfaget er et av fagene Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 70) trekker frem der elevene opplever flest formelle og uformelle sjanser til muntlige bidrag. Disse mulighetene kan komme i form av fagsamtaler eller den klassiske elevfremføringen, diskusjon og debatter. En fagsamtale kan være en utmerket måte å aktivisere de muntlige ferdighetene hos elevene, men det krever nok noe undervisning i muntlighet først. Med innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene i kunnskapsløftet var dette en måte å konkret beskrive hva muntlig kompetanse innebærer. Arbeidet med de muntlige ferdighetene blir i lavere grad enn ønsket prioritert i skolen, og det jobbes dessverre ikke systematisk nok med dette i skolen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Når Bodil beskriver vanskeligheter rundt denne typen undervisningsmetoder, bekreftes også dette av Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 71). De mener dette er spesielt krevende for lærer, fordi det er så stor forskjell på deltakelse i den hverdagslige praten og deltakelse i samtaler med faglig preg slik det legges føringer for i norskfaget. Bodil nevner også modenhet som en faktor som spilte inn i gjennomføringen. Mercer & Dawes (2008, s. 56) skriver nemlig om asymmetrien elever imellom også, der alder, evner og andre aspekter som kan skille elevene.

Ett av sitatene til Bodil fanger oppmerksomheten min spesielt. Nemlig «det å være muntlig handler ikke bare om fag». Og her treffer Bodil godt med uttalelsen sin mener jeg. Ikke bare er det muntlige viktig i den faglige utviklingen elevene skal gjennom i skolen, men den er vel

så viktig for gode interaksjoner med andre mennesker og for danningen elevene skal gjennom, slik Vygotsky (1978, s. 90) beskriver vi utvikler oss best. Schøien & Østern (2022, s. 17) kommuniserer viktigheten av å kunne uttale seg i diverse offentlige fora og hvordan muntlige ferdigheter er avgjørende for samfunnsdeltakelse og demokratiet. Nyere dokumenter om muntlighet understreker også dette poenget, der det muntlige som uttrykksferdighet blir spesielt verdsatt og det tydeliggjøres hvor kritisk denne evnen er. Aksnes (2016, s. 25) uttrykker hvordan læring skjer via formulering av setninger og ord, resonnementer og spørsmål og mener bevisstgjøring rundt de forskjellige kravene som stilles i elevenes språk må gjøres tydelig for elevene. At Bodils motivasjon ikke bare plasseres mot den faglige viktigheten av muntlighet er med dette i bakhodet et godt tegn. «Det blir lettere å være menneske» sier Bodil, og sikter til evnen å uttrykke seg. Ifølge Løvlie Schibbye, 1998 i Limstrand (2006 s. 32) skal skolen utvikle selvstyrte individer. For å få til dette, må elevene utvikle autonomi. Samfunnsdeltakelse, fremtidig jobb og eksamen fra ungdomsskolen og utover blir særs vanskelig å gjennomføre om de muntlige ferdighetene ikke er til stede. Så det handler ikke bare om fag, slik Bodil sier. Det handler om så mye mer. Det handler om elevenes fremtid som selvstendige individer i et samfunn som krever at du kan uttale deg, si hva du mener og uttrykke egne tanker og følelser.

## 6.6 Lærerne opplever utfordringer rundt vurdering av muntlige ferdigheter

Bodil er inne på vurdering og at dette er en dominerende faktor i lærerhverdagen. Hun mener det muntlige er lite håndfast å vurdere, spesielt i forhold til det skriftlige. Hertzberg (2003, s. 163) presenterer i sitt prosjekt et funn som kan indikere hvorfor spesielt den klassiske fremføringen er så utbredt og baserer dette på at denne formen for muntlig aktivitet er noe av det som er lettest å vurdere. Det er også en av de formidlingsformene som er lettest å undervise i, og formålet med en sånn fremføring er faglig og klar. Bodil nærmest rettferdiggjør valget rundt større fokus på det skriftlige og lesing når hun sier «derfor føles kanskje muntlighet sånn lite håndfast for mange. Og derfor blir fokuset mer på lesing og skriving». Dette strider jo helt med ønsket effekt de grunnleggende ferdighetene skulle ha for norske skoleelever, men bekrefter jo også funnet i Svenkerud et al. (2012, s. 38) der «arbeid med muntlighet i stor grad viste seg å være synonymt med framføringer». En skremmende utvikling, om vurderingene skal ta så stor plass i lærerhverdagen at lærere konstant må tenke hvordan noe skal la seg vurdere og alltid velger minste motstands vei. Spesielt om lese – og skriveopplæringen har så tett sammenheng med de muntlige ferdighetene som Atle Skaftun

mener det har, og at disse ferdighetene er tett forbundet når elever får mulighet til å vise sin faglige kompetanse, både i skrift og tale (Rongved, 2020). Skaftun mener denne ressursen ikke blir benyttet slik den burde i norsk skole. Resultatet? Jo, 80% av taletiden står lærere for viser undersøkelser Skaftun har gjennomført. Han understreker dog at dette ikke handler om hva hver enkelt lærer gjør eller ikke, men et tradisjonsgrunnlag i den norske skolen som er litt vel snevert.

Hertzberg (2003, s. 167) retter blikket mot utdanningssystemet når lærere sier de ikke føler seg godt nok rustet til å vurdere arbeider i muntlig norsk. Fra gammelt av har det skriftlige hatt status og opplevd betydelig kompetanseheving på feltet, mens det ikke har skjedd noe tilsvarende med det muntlige. At Bodil også opplever det muntlige som vanskeligere å vurdere kommer dermed ikke som en overraskelse. Presset de opplever ovenfra og utenfra når det gjelder dokumentasjon og vurdering skaper muligens for store utfordringer? «Når lærerne ikke har fått modeller for hvordan undervisningen i muntlig norsk kan styrkes, blir det sett på som altfor tidkrevende å gå i gang med noe nytt» (Hertzberg, 2003, s. 167). Lærerhverdagen er tettpakket med oppgaver, langt utover hva stillingsbeskrivelsen sier. Å finne opp kruttet på nytt har de rett og slett ikke tid til. Hertzberg (2003, s. 166) skriver også om hvordan norsklærere prioriterer det skriftlige i norskfaget og at det blir gjort lite for å utvikle nye metoder for vurdering i norsk muntlig. Her tror jeg Skaftun har et godt poeng når han mener utfordringen ligger i ombyggingen av den sosiale praksisen (Rongved, 2020). Det må håndfaste kriterier inn rundt de muntlige ferdighetene, sånn at lærere som Bodil ikke havner i situasjoner der hun må velge bort en så viktig grunnleggende ferdighet som muntlighet, rett og slett fordi verktøyene hun har for å gjøre jobben ikke finnes. Vurderingene kan ikke veie så høyt at verdifull utvikling av gode, muntlige ferdigheter ikke blir prioritert.



## 7 Oppsummering og avslutning

I dette kapitlet skal jeg oppsummere funnene i studien i lys av mine fire forskningsspørsmål, med mål om å besvare problemstillingen. Jeg vil også dele noen tanker om veien videre i det neste kapitlet.

I drøftingskapitlet har jeg vært innom alle kodene som ble utarbeidet i transkripsjonen etter intervjuet. Det er flere funn jeg ser som viktige for å besvare problemstillingen og jeg har plukket ut de jeg ser på som mest relevante. Noen av funnene kan slås sammen, da det er tydelige sammenhenger mellom dem. Et av funnene jeg vil vise til, fokuset lærerne har på å bruke fagspråk i undervisningen. De er alle tydelige på rollen de inntar når de går inn i klasserommet, og hvilken verdi det kan ha for elevene å se dem benytte et akademisk og faglig språk når de underviser. Elevene viser ifølge lærerne mindre problemer med å uttale seg med hverdagspråket sitt, men så fort samtalen dreier over til faglig terminologi og begreper, opplever de at elevene har vanskelig for å benytte dette språket. Fokus fra lærerens side rundt tydeliggjøring av begreper og fagtermer, trekkes frem som ekstra viktig for elevenes utvikling av eget fagspråk. Å leke inn muntlighet trekkes frem som en strategi som har fungert for flere av intervjudeltakerne. De har gode erfaringer med dette og viser til hvordan elevene muligens ikke oppfatter at de benytter fagbegreper og utvikler egen faglig muntlighet om situasjonen oppfattes som et spill eller som en lek. I lys av forskningsspørsmål 2 og 4, ser jeg her hvordan intervjudeltakerne oppfatter den faglige muntligheten til forskjell fra den hverdagslige, og om de har strategier som virker for å innby til større grad av muntlig aktivitet.

Et annet funn er viktigheten gode relasjoner har, og hvordan dette er grunnleggende for muntlig aktivitet i undervisning. Lærerne trekker frem hvordan de hele tiden må jobbe med relasjoner i klasserommet, og hvordan klassemiljøet tydelig speiles i mengden muntlig aktivitet de opplever. Lærerne mener det må bygges en klasse først, før det kan forventes å bygge muntlige ferdigheter. Relasjonene mellom elevene og relasjonene mellom elev og lærer er veldig viktig og en forutsetning før man kan forvente muntlig aktivitet fra elevene.

Læringspartnerarbeid trekkes her frem av lærerne som en strategi for å skape en trygghet rundt det å ta ordet i klasserommet. Dette fjerner i stor grad noen av de skumle aspektene

elevene opplever rundt å få et spørsmål rettet til seg, når de finner trygghet i å diskutere med en læringspartner eller gruppa først.

Organisering av klassen trekkes også frem når viktigheten av relasjoner er grunnleggende for muntlig aktivitet. Lærerne opplever større muntlig aktivitet i mindre grupper, og synes å foretrekke 4-deling av klassene når det skal undervises. Dette gir alle elevene større mulighet for å vise sine muntlige ferdigheter, og det oppleves ikke like skummelt når antallet elever i klasserommet er halvert. Disse gruppene er det også lærerne selv som bestemmer og de plasserer elevene hensiktsmessig der de kan oppleve utvikling og læring. Opplevelsen lærerne forteller om med tanke på 4-deling, gjelder også hvor mange flere sjanser elevene får til å uttrykke seg. Sjansene blir flere, når antallet er færre. I tråd med forskningsspørsmålene får jeg svar på hvilke tilpasninger lærerne gjør i arbeidet med muntlige ferdigheter og strategier de benytter for å øke den muntlige aktiviteten.

Funn tre, handler om verdien lærerne legger i de muntlige ferdighetene utover den faglige verdien. Ja, de muntlige ferdighetene har verdi faglig, men de har også stor verdi for det å være menneske. Den muntlige uttrykksevnen er viktig for elevenes fremtidige samfunnsdeltakelse. Utviklingen av autonome elever som kan delta i samfunnslivet trekkes frem av lærerne som vel så viktige perspektiver som å kunne benytte sin muntlighet i faglige situasjoner. Evne til å uttrykke følelser og meninger er viktig i dannelsesperspektivet skolen skal utvikle selvstendige individer i. Denne muntlige evnen er i fokus hos lærerne, og gjennom forskningsspørsmål fire ser jeg her hvordan lærerne verdsetter de andre perspektivene gode muntlige ferdigheter også kan gi elevene.

Det fjerde funnet omhandler vanskelighetene lærerne opplever rundt vurdering av de muntlige ferdighetene. De uttrykker en frustrasjon rundt vurdering, og sier at dette er en av grunnene til at de muntlige ferdighetene ikke prioriteres i så stor grad de burde. Lærerne forteller om en hverdag der vurdering og dokumentasjon styrer valg av undervisningsmetoder, og de opplever å ha få verktøy i arbeidet med utviklingen og spesielt vurderingen av de muntlige ferdighetene. Dette kan også være en av grunnene til at en ferdighet som lytting, ikke nevnes av deltakerne en eneste gang gjennom intervjuet. Det stilles dog ingen spørsmål eksplisitt om lytting som en del av de muntlige ferdighetene i intervjuet jeg gjennomførte, men i begrepsavklaringen i første spørsmål spør jeg hva de legger i begrepet muntlige ferdigheter. Fra utdanningsdirektoratet finnes en definisjon på dette begrepet der lytting er en hovedfaktor

for å utvikle gode muntlige ferdigheter. Når lærerne opplever de muntlige ferdighetene som vanskelig å vurdere, kan det dog forstås at evnen til å lytte og å være en god lytter er enda vanskeligere å vurdere. Å være muntlig er jo en utøvende evne, mens å lytte faller innunder de reseptive evnene. Forsknings spørsmål fire, som tar for seg hvilke aspekter som kan påvirke bruken av de muntlige ferdighetene, tydeliggjør her at vurderingspresset lærerne opplever blir styrende for mengden muntlig aktivitet, fordi vurdering og dokumentasjon av elevenes ferdigheter oppfattes som en av lærernes hovedoppgave.

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan tre norsklærere på mellomtrinnet bruker elevenes muntlige ferdigheter i undervisningen og hvilke fordeler og utfordringer de opplever i dette arbeidet. Funnene mine har ledet meg til en konklusjon som er som følger: lærerne prøver i stor grad å benytte seg av elevenes muntlige ferdigheter i undervisning, og har flere gode metoder for å fremme disse ferdighetene. En utfordring i dette arbeidet, er vurderingspresset lærerne føler de havner under når store deler av lærerhverdagen handler om vurdering og dokumentering, allerede på mellomtrinnet. De muntlige ferdighetene er vanskeligere å vurdere enn ferdigheter som skriving og lesing og derfor prioriteres dette i større grad. Lærerne ser dog de muntlige ferdighetenes enorme verdi, også i et ikke-faglig perspektiv. Utviklingen av gode muntlige ferdigheter er minst like viktig i hverdagsperspektivet, for danningen av elevene og som verktøy som gjør det lettere å være menneske.

## Kilder

- Aksnes, L. M. (2020). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 15-35). Fagbokforlaget
- Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Red.). *Exploring talk in school*. (s. 91-115). Sage
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 280-298. <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>
- Benko, S. L. (2012). Scaffolding: An Ongoing Process to Support Adolescent Writing Development. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 291-300. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00142>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.) California Association for Bilingual Education
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet – skriving og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisreformer etter Reform 97*. 137- 173. Pedagogisk forskningsinstitutt. [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_web.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1)

Jensen, R. & Leirvik, C. H. (2015). *Elevsamtalen, læringsdialog og vurdering*. Gyldendal Akademisk

Karsrud, F. T. (2010). *Muntlig fortelling i norskfaget – en vei til tekst – og tolkningskompetanse*. Cappelen Damm Akademisk

Klette, K., & Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=)

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017a). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Fagfornyelsen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal

Kverndokken, K. (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget

Lindén, N. (1989). *Stillaser om barns læring*. Caspar forlag.

- Limstrand, K. M. (2006). *Elevsamtalen – en kilde til dannning og vekst*. Fagbokforlaget
- Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/?ch=1>
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/?ch=1>
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/?ch=1>
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. I Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Red.). *Exploring talk in school*. (s. 55-73). Sage
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV – 1998-07-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020) *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Rongved, E. (2020). *Vi må se på muntlighet med nye øyne*. Lesesenteret universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/vi-ma-se-pa-muntlighet-med-nye-oyne>
- Schøien, K. S. & Østern, A-L. (2022). *Profesjonell muntlighet – tydelig, troverdig og ansvarlig*. Fagbokforlaget

Segal, A., & Lefstein, A. (2016). Exuberant, voiceless participation: an unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16(2), 1-19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.06>

Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). *Oppl ring i muntlige ferdigheter*. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>

S b , J. U., Skaftun, A., & Nygard, A. O. (2021). *Vilk r for muntlig deltakelse p  mellomtrinnet*. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/8311/7796>

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

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Faglig muntlighet på mellomtrinnet»?**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere på mellomtrinnet bruker elevenes faglige muntlighet som en læringsressurs, og hvilke utfordringer og muligheter dere ser i dette arbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### **Formål**

I dette prosjektet vil jeg undersøke hvordan lærere på mellomtrinnet oppfatter elevenes faglige muntlighet, og hvilke muligheter og utfordringer dette har i undervisningen. Dette er en masteroppgave, der aktuelle forskningsspørsmål vil ha som formål å undersøke hvordan denne faglige muntligheten benyttes som læringsressurs. Dette vil jeg analysere i lys av intervjuer med lærere på mellomtrinnet, og deres tanker og ideer rundt temaet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet. Prosjektleder og veileder er Anne Marit Vesteraas Danbolt, mens selve forskningsprosjektet gjennomføres av meg, Jonas Ørbog Ødegård.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har i denne oppgaven tenkt å undersøke hvordan mine kollegaer jobber. Jeg vil om mulig prøve å danne 3 grupper a 3 lærere, gjerne med forskjellige fagkombinasjoner.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dette forskningsprosjektet gjennomføres som et gruppeintervju. Varigheten kan variere, men ca 60 minutter. Her vil jeg intervju dere som ei gruppe, og jeg håper vi får i gang en god samtale/diskusjon om deres tanker og ideer når det gjelder den faglige muntligheten i klassene dere underviser i. Hvilken klasse, skole og navn på elever er ikke informasjon som er relevant for oppgaven, og vil derfor ikke stilles spørsmål ved. Det som kan bli aktuelt å undersøke, er



deres erfaringer ved forskjellige typer undervisning, hvilke ideer dere besitter om fremgangsmåter for å aktivisere elevene til faglig muntlighet og hva deres personlige mening om faglig muntlighet som læringsressurs er. Disse svarene vil registreres elektronisk via lydopptak i høgskolens egne diktafon-applikasjon.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

De elektroniske lydopptakene og transkriberinger vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder ved høgskolen i Innlandet. Disse sikres ved at jeg anonymiserer deres navn eller gir dere et pseudonym i transkriberingen, og lydfilene blir automatisk kryptert på lydapplikasjonen til høgskolen.

Ved publikasjon vil deres deltakelse ikke kunne gjenkjennes, og det vil på ingen måte deles opplysninger som kan peke i retning hvem som har vært informanter i forskningsprosjektet.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni/juli 2023. Etter dette vil all innsamlet data anonymiseres for eventuelt videre bruk i forskning.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved Anne Marit Vesteraas Danbolt, tlf. +47 62 51 77 46 eller epost til [anne.danbolt@inn.no](mailto:anne.danbolt@inn.no)
- Jonas Ørbog Ødegård, tlf. +47 45 05 94 24 eller epost til [jonasoedegaard@gmail.com](mailto:jonasoedegaard@gmail.com)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Anne Marit Vesteraas Danbolt*  
(Forsker/veileder)

Jonas Ørbog Ødegård

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *faglig muntlighet på mellomtrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg B

### Intervjuguide masterprosjekt

#### **Bakgrunnsspørsmål:**

- Hva slags utdanning har du?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hva er stillingen du har på skolen? Er du faglærer eller kontaktlærer?
- Har du jobbet i skolen lenge?

#### **Hovedspørsmål**

- Hva legger du i begrepet «faglig muntlighet»?
- Hvordan oppfatter dere den faglige muntligheten i deres timer? Skiller den seg fra den hverdagslige muntligheten?
- Er det deler av faget dere underviser i som innbyr til mer faglig samtale?
  - o Kan komme muligheter for oppfølgingsspørsmål her, spesielt om gruppene har forskjellige fagkombinasjoner.
- Har dere spesielle metoder for å legge til rette for at elevene skal få vist sin faglige muntlighet i timene deres? Hvilke?
- Ser dere noen forskjell på trinnene? Merker dere utvikling gjennom mellomtrinnet?
  - o Tar utgangspunkt i at mine fokusgrupper er representert ved erfarne lærere som har fulgt elever og klasser gjennom alle trinnene på mellomtrinnet.
- Oppfatter dere at klassemiljøet spiller inn på mengden faglig muntlighet? Hvordan?
  - o Kan det oppfattes i klassen som at det er teit/kult å være flink?
- Har du noen erfaringer med antallet elever i klassen som gagnar en helklassesamtale bedre enn andre? Lettere å få i gang en diskusjon/samtale med færre elever?
  - o Muligens et veldig åpent spørsmål. Men erfaringene er kanskje forskjellige på tvers av trinn og fag.
- Har du gjort deg noen tanker om viktigheten av den faglige muntligheten som grunnleggende ferdighet? Min personlige mening er at det muntlige ikke vies like stor oppmerksomhet som lesing og skriving eksempelvis. Har dere noen tanker?
  - o Gode muligheter for oppfølgingsspørsmål her.
- Norskfaget er det eneste faget elevene har muntlig karakter i når de kommer på ungdomsskolen. Er faglig muntlig aktivitet noe dere øver på?



[Meldeskjema](#) / [Faglig muntlighet på mellomtrinnet](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
862927

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
29.11.2022

**Prosjekttittel**

Faglig muntlighet på mellomtrinnet

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektansvarlig**

Anne Marit Vesteraas Danbolt

**Student**

Jonas Ørbog Ødegård

**Prosjektperiode**

07.11.2022 - 26.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 26.06.2023

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!

## Liste over figurer

Figur 1: Den retoriske kommunikasjonsmodellen