



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Norsklærernes faglige støtte for
muntligopplæring på småtrinnet

Norwegian Teachers' Didactic Training for
Teaching Oracy in Primary School

Marie M McCahill Synnevåg

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i norsk fagdidaktikk

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Kristoffer Jul-Larsen

01.06.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

«Hvordan kan jeg vite hva jeg tenker før jeg hører hva jeg sier?»

- Lewis Carroll

Forord

For et år.

Med denne masteroppgaven avslutter jeg fem fine år som lærerstudent på Høgskolen på Vestlandet. Jeg sitter igjen med verdifull kunnskap og inspirasjon som jeg vil ta med meg videre i mitt virke som lærer.

Dette masterprosjektet har uten tvil vært en utfordrende reise med mange opp- og nedturer. Det har vært et slitsomt, krevende og frustrerende år, men samtidig utrolig lærerikt. Jeg har ikke kjempet meg gjennom denne prosessen alene, det er flere som fortjener en klapp på skulderen og en takk for å ha vært gode støttespillere.

Først og fremst må jeg rette en stor takk til mine seks informanter, som har deltatt med sine tanker og erfaringer fra klasserommet om muntlige ferdigheter. Dere har ikke bare gjort dette prosjektet mulig, dere har også inspirert meg til å ønske å arbeide aktivt med muntlige ferdigheter i skolen. Jeg vil takke mine fantastiske medstudenter, for oppmuntrende ord, latter og tårer, hyppige lunsjpauser og turer til kaféen. Dere reddet min hverdag i en ellers fattiglig sosial tid.

Tusen takk til min veileder, Kristoffer Jul-Larsen, for gode og konkrete tilbakemeldinger og støtte underveis. Om du har bekymret deg underveis, har du aldri vist det. I mine mørkeste stunder har det motivert meg til å fortsette.

Til slutt, takk til mine nærmeste for tålmodighet og støtte, og til min mor for gjennomlesing og gode innspill. Det er utfordrende å forholde seg til en som går gjennom utallige humørsvingninger på en og samme dag, men dere har tålt det og heiet meg frem til mål.

God lesning!

Sammendrag

Dette er en kvalitativ forskningsstudie som har som mål å øke oppmerksomheten rundt arbeid med muntlige ferdigheter i skolen. Tidligere forskning på fagfeltet viser at muntlighetsdidaktikk har et stort utviklingspotensial i den norske skolen. I denne masteroppgaven retter jeg fokuset på forholdet mellom teori og praksis på dette fagfeltet. Studien undersøker hva norsklærere på småtrinnet vektlegger i arbeidet med å styrke den muntlige klasseromskulturen, og hvilken faglig støtte de har fra utdanningen i dette arbeidet.

Studien har en kvalitativ tilnærming og bygger på en metodetriangulering, der jeg kombinerer datamateriale fra seks kvalitative intervjuer med dokumentanalyse av tre lærebøker fra lærerstudiet. På bakgrunn av tidligere forskning, sentral teori om muntlighet og mine funn søker jeg å svare på spørsmålet om hvordan lærerutdanningen forbereder lærerne på oppgaven med å skape en muntlig klasseromskultur.

Studien viser at informantene gjør mye for å styrke den muntlige klasseromskulturen. De vektlegger å skape et trygt, muntlig læringsmiljø i klassen. De har en rekke metoder som de bruker for å trygge elevene i talesituasjonen og fremme deres muntlige ferdigheter. Dette er metoder som langt på vei oppfyller de kravene til muntlighetsdidaktikk som lærebøker og teori stiller. Men jeg fant viktige unntak: Mens alle informantene bruker muntlighet aktivt i undervisningen, er det bare én informant som oppgir at hun underviser spesifikt i muntlighet ved at hun trener elevene på kommunikativ lytting. Dernest er det ingen av informantene som oppgir at de vurderer muntlighet etter bestemte faglige kriterier.

Et sentralt spørsmål i min studie har vært hvor informantene henter sine kunnskaper om muntlighetsdidaktikk fra. Ingen av informantene mener at de fikk innføring og opplæring i hvordan undervise i muntlighet under utdanningen. Dette funnet reiser spørsmålet om hvilken plass muntlighetsdidaktikken har i lærerutdanningen og om utdanningen lykkes i å omsette teori til didaktikk.

Abstract

This thesis is a qualitative study which aims at focusing increased attention to the teaching of oracy to students in 1st to 4th grade in primary school. Earlier research in this field has shown that oracy didactics has a great potential for improvement in Norwegian classrooms. In this master's thesis I focus on the relationship between theory and practice in oracy teaching. The study examines what Norwegian primary school teachers emphasize in their efforts to improve the conditions for classroom oracy teaching, and what professional support they get from their teacher's training in this work.

I use a qualitative approach based on triangulation where I combine data from six in depth-interviews with an analysis of three textbooks from teacher training programs. On the basis of earlier research, prevalent theory on oracy and my own findings, I attempt to answer the question of how teacher training prepares becoming teachers to the task of creating a classroom oracy culture.

My results indicate that the informants do a lot to strengthen the classroom oracy culture. They emphasize the importance of creating an environment that makes the students feel secure in oral situations, and they apply a variety of methods to secure and enhance their oral skills. To a considerable extent their methods meet the demands placed upon oracy didactics in textbooks and oral theory. But there are some important exceptions: While all informants apply oracy practices in their teaching, only one states that she specifically teaches oracy by training her students in communicative listening. Furthermore, none of the informants use specific criteria when evaluating oral skills.

A central question in my study has been: From where do the informants get their knowledge about oracy didactics? None of them report that they learned about teaching oracy when studying teaching. This finding raises the question of how oracy didactics is emphasized in teacher's training programs and whether the programs succeed in integrating oracy theory with teaching practice.

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	IV
Abstract	V
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Tidligere forskning	3
1.2.1 Arbeid med muntlige ferdigheter	3
1.2.2 Undervisning i muntlighet	4
1.2.3 Langsom utvikling	4
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.4 Avgrensning	7
1.5 Oppgavens oppbygning	7
2.0 Teoretisk rammeverk	9
2.1 Læreplanens forståelse av muntlighet	9
2.1.1 Muntlighetens historie i skolen	10
2.1.2 Muntlighet som grunnleggende ferdighet	11
2.1.3 Muntlige ferdigheter i norskfaget	11
2.1.4 Kunnskapsløftet 2020	12
2.2 Muntlighetens vesen	13
2.3 Muntlighet som en forutsetning for dannelse og demokratisk deltakelse	14
2.4 Det sosiokulturelle læringsperspektivet	15
2.4.1 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging	16
2.4.2 Dialogen og det flerstemmige klasserommet	17
2.5 Retorikk	18
2.5.1 Retorikkens bevismidler	19
2.6 Læringsmiljø	20
2.6.1 Muntlig klasseromskultur	21
2.7 Forholdet mellom teori og praksis	22
3.0 Metode	23
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	23
3.2 Metodetriangulering	24
3.2.1 Hermeneutisk tilnærming	24
3.3 Dokumentanalyse	25
3.4 Kvalitativt intervju	26
3.4.1 Digitalt intervju	26
3.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter	27
3.4.3 Presentasjon av informanter	28

3.4.4 Semistrukturert intervju.....	28
3.4.5 Testintervju.....	29
3.4.6 Transkribering	29
3.4.7 Analyseprosessen	30
3.5 Forskningsetikk	32
3.5.1 NSD.....	32
3.5.2 Informert samtykke	33
3.5.3 Konfidensialitet av datamaterialet.....	33
3.6 Forskningens kvalitet	33
3.6.1 Validitet	34
3.6.2 Reliabilitet	34
3.6.3 Overførbarhet	35
4.0 Presentasjon av funn.....	37
4.1 Presentasjon av lærebøkene.....	37
4.1.1 Tid for tale	37
4.1.2 Norskboka 2	37
4.1.3 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på	37
4.2 Tematisk analyse av lærebøkene	38
4.2.1 Lærebøkernes definisjon av muntlighet.....	38
4.2.2 Betydningen av tidlige muntlige ferdigheter	39
4.2.3 Forutsetninger for å lykkes.....	40
4.2.4 utfordringer	41
4.2.5 Læringsmetoder	42
4.2.6 Vurdering av muntlige ferdigheter	45
4.3 Analyse av intervju.....	47
4.3.1 Informantene	47
4.3.2 Lærernes forståelse av muntlige ferdigheter	48
4.3.3 Faktorer som påvirker forståelsen og undervisning av muntlige ferdigheter.....	49
4.3.4 Betydningen av tidlige muntlige ferdigheter for læring, personlig vekst og dannelse	51
4.3.5 Lærernes erfaringer med muntlig klasseromskultur.....	51
4.3.6 Vurdering av muntlige ferdigheter	58
5.0 Diskusjon.....	59
5.1 Hvordan forstår lærerne begrepet «muntlige ferdigheter» og hvor henter de denne forståelsen?.....	59
5.1.1 Forståelsen av muntlige ferdigheter	59
5.1.2 Faktorer som påvirker forståelsen og undervisning i muntlige ferdigheter	60
5.1.3 Mine refleksjoner	61
5.2 Hvilken betydning tillegger lærerne, læreplanen og lærebøkene muntlige ferdigheter?.....	62
5.2.1 Mine refleksjoner	62
5.3 Hvordan forbereder lærerutdanningen lærerne på oppgaven med å skape en muntlig klasseromskultur?	63
5.3.1 Arbeidsro og samtaleregler	63
5.3.2 Lytting	63
5.3.3 Lærers rolle – som modell og leder	65

5.3.4 Å tilpasse undervisningen ulike personligheter.....	66
5.3.5 Motivering	68
5.3.6 Fysisk tilrettelegging for muntlig aktivitet.....	71
5.3.7 Mine refleksjoner	73
5.4 Hva vektlegger lærerne i vurderingen av muntlige ferdigheter?.....	73
5.4.1 Mine refleksjoner	75
6.0 Avslutning	76
6.1 Hovedfunn og konklusjon	76
6.2 Videre forskning.....	78
Litteraturliste	79
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	82
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	84
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	87

1.0 Innledning

I tusener av år før vi utviklet et skriftspråk, før vi begynte å risse runer, bokstaver og tegn, var det den muntlige overleveringen av erfaringer og kunnskap, meninger, følelser og sladder som la grunnlaget for samfunn og kultur. Rundt leirbålet utvekslet vi erfaringer og gjemte fortellingene som satte ord på hvem vi var i verden, våre liv og våre skjebner. Å uttrykke seg muntlig med språk, mimikk og gester definerer oss som art.

I dag lever vi i en skriftkultur, men det muntlige språket blir stadig viktigere. Det å kunne uttrykke seg presist, delta i samtaler, lytte og respondere på andres synspunkter er viktige forutsetninger for å delta aktivt i samfunnslivet (Svenkerud et al., 2012, s. 35). Når elevene går ut av skolen, møter de et samfunn og et arbeidsliv som verdsetter muntlige ferdigheter høyt. I et jobbintervju kan din evne til å uttrykke deg muntlig være like avgjørende som din kompetanse. Den digitale tidsalder stiller også helt nye krav til muntlige ferdigheter, og det må nedfelle seg i utdanningen (Skaftun, 2020, s. 241). Via internettet samtaler vi med personer på andre siden av kloden, vi samarbeider og deler kunnskap på måter som har mye til felles med en samtale (s. 241). Dialogen har blitt et aspekt ved skriftkulturen på en ny måte. Samtidig stiller de nye digitale plattformene større krav til kritisk tenkning og konstruktiv dialog enn den analoge tidsalder gjorde (Skaftun, 2020, s. 251). Ikke minst av den grunn blir det viktig å lære nye generasjoner å sette ord på sine tanker og forståelse.

Muntlighet som fagfelt ble styrket da det ble inkludert i Kunnskapsløftet som én av fem grunnleggende ferdigheter. Her beskrives muntlighet som en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I løpet av opplæringen skal elevene lære å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner, både spontane og forberedte, og norskfaget har et særskilt ansvar for å tilrettelegge og støtte elevene i denne utviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2019 s. 4). Ifølge læreplanen skal elevene allerede etter 2.årstrinn kunne *samtale om, lytte, ta ordet etter tur, fortelle, beskrive og begrunne egne meninger* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Undervisningen skal altså tilrettelegge for at elevene trenes i muntlige ferdigheter helt fra skolestart.

Historisk sett har imidlertid trening av muntlige ferdigheter hatt en beskjeden og begrenset plass i den norske skolen. Til tross for gode intensjoner og målsettinger, vil fortsatt mange hevde at opplæringen som gis i muntlige ferdigheter i grunnskolen i dag er for lite

systematisk, og at vektleggingen av skriftlighet, som er viktig nok, går på bekostning av muntlighet (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Studier viser at helklassesamtalen dominerer som muntlig arbeidsform i klasserommet, det gis lite rom for elevdeltakelse i undervisningen av muntlige ferdigheter og arbeid med muntlighet er nærmest synonymt med å arbeide med fremføringer (Klette, 2003; Skaftun & Wagner, 2019; Svenkerud, 2013). Funnene i disse studiene synliggjør behovet for å diskutere norsklærernes undervisningspraksis i muntligopplæringen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som kommende lærer går jeg inn i et yrke der jeg skal formidle kunnskap til elever hver eneste dag. Hvordan jeg havnet i en profesjon der jeg til daglig skal stå foran en forsamling og snakke, kan virke som et paradoks: Jeg, som gjennom atten år på skolebenken led meg gjennom muntligsituasjoner med hjertebank og klamme hender, skal nå undervise i muntlige ferdigheter. Men kanskje nettopp fordi jeg vet hvordan det føles å kvie seg for å snakke høyt i klassen, har det inspirert meg til å velge et yrke som gir meg mulighet til å forebygge den angsten.

I fjor høst var jeg vitne til en samlingsstund på førstetrinn som overrasket stort. Absolutt *alle* førsteklasingene var muntlig aktive, også de elevene som virket sjenerte og engstelige. Uten å nøle stilte alle seg opp én etter én foran klassen og snakket. Jeg så en lærer som har lykket med å skape en muntlig klasseromskultur der alle elevene tør å stå foran resten av klassen og snakke. Basert på min erfaring med muntlighet både som elev og lærer, fremsto dette som sjeldent vellykket muntlig ferdighetstrening.

Dagens norske skole er preget av en sosiokulturell forståelse av læring. Denne forståelsen bygger på teorier om at læring og utvikling hos mennesker oppstår gjennom sosiale praksiser (Lillejord et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Vi utvikler tanken gjennom språket og er derfor avhengig av dialog med andre for å skape mening og forståelse (Dysthe, 1995). Med en slik forståelse er det innlysende at undervisning i muntlighet må ha en sentral plass i skolen, og at deltakelse i muntlige aktiviteter er viktig for elevenes læring og utvikling. Dagens undervisning stiller krav til aktiv deltakelse i muntlige talesituasjoner som gruppearbeid, presentasjoner og ulike former for samtale. Et klasserom består av et mangfold av elever som har ulike forutsetninger for læring og ulike personligheter. Noen elever er mer pratsomme enn

andre og har lettere for å ta ordet, for andre er det en stor utfordring. Elever med muntlige utfordringer i skolen utgjør en stor del av elevmassen, viser en studie fra 1995: Mette Danielsen undersøkte videregåendeelevers holdning til muntlig aktivitet i klasserommet. Hun fant at talevegring var et utbredt problem blant elevene som deltok i undersøkelsen. Hele 65 prosent rapporterte at de ofte eller alltid har problemer med å prestere muntlig i undervisningen (Danielsen, 1999, s. 55). Elevene kjenner et så stort ubehag ved å ytre seg at de lar være, selv om de har både kunnskapene og uttrykksevnen som kreves (s. 54). Dette synliggjør behovet for å trene elevene i muntlige ferdigheter tidlig i skoleløpet og utgjør noe av bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt å se nærmere på hvordan lærerne arbeider for å skape en trygg, muntlig klasseromskultur.

1.2 Tidligere forskning

Som nevnt innledningsvis, viser flere studier at muntlig aktivitet og systematisk arbeid med muntlige ferdigheter inntar en forholdsvis beskjeden plass i skolens undervisning. I dette delkapittelet vil jeg presentere et utvalg av tidligere forskning som har medvirket til at jeg ønsker å skrive om muntlige ferdigheter. Studiene gir et bilde av hvordan muntligheten blir ivarettatt i norske klasserom og bidrar til å plassere min studie i forskningslandskapet.

1.2.1 Arbeid med muntlige ferdigheter

I 2003 publiserte Frøydis Hertzberg en kartleggingsstudie etter L97, der hun undersøkte i hvilken grad det undervises i muntlige ferdigheter i skolen. Resultatene viser at det foregår lite systematisk arbeid med muntlige ferdigheter i de observerte klasserommene. Arbeid med muntlighet viser seg å være nærmest synonymt med fremføring, elevene får lite veiledning og utydelig vurdering. Den muntlige treningen foregår ellers gjennom lærerstyrte helklassesamtaler og frie samtaler mellom elevene (s. 165). Lytterrollen får lite oppmerksomhet utover lærers formaning om å være stille (Hertzberg, 2003, s. 162). Tilhørerrollen ser ut til å handle om å lytte, for så å gi en eller annen form for anerkjennelse, for eksempel i form av applaus. Hertzberg (2003) finner at lærerne ofte vegrer seg for å gi konstruktive tilbakemeldinger på elevenes muntlighet: «Det virker som om holdningen er at det å stå fram er så sårbart at man ikke skal gjøre noe som helst annet enn å støtte entusiastisk» (s. 159). Hun understreker at den støttende responsen er viktig, men at den må suppleres med mer systematisk, kriteriebasert respons for å ha læringsverdi (s. 159).

Avslutningsvis etterlyser Hertzberg (2003) en større satsing på muntlige ferdigheter både i lærerutdanningen og etterutdanningen av ferdig utdannede lærere (s. 167).

1.2.2 Undervisning i muntlighet

I forbindelse med forskningsprosjektet Pisa+ i 2005, undersøkte Svenkerud et al. (2012) hvordan undervisningen i muntlighet foregikk i seks norske klasserom på ungdomstrinnet. Formålet med studien var å se hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen når hensikten først og fremst er trening i muntlighet (Svenkerud et al., 2012, s. 36). Forskerne bruker begrepet *metaundervisning* om samtaler om muntlighet, slik som samtaler om stemmebruk, kroppsspråk og om den muntlige sjangeren (s. 42). Heller ikke Svenkerud et al. fant mange eksempler på eksplisitt undervisning i muntlighet. De få eksemplene forskerne finner av metaundervisning er så kortvarige at de neppe kvalifiserer til betegnelsen (s. 46). I likhet med Hertzbergs (2003) undersøkelse, dominerer fremføringer i arbeidet med muntlighet. Svenkerud et al. (2012) knytter dette til eksamensformen i muntlig på ungdoms- og videregående skolen, som ofte dreier seg om forberedte presentasjoner (s. 44). Også i denne studien finner forskerne mangler ved hvordan tilbakemelding og vurdering gis: Kommentarene er ofte korte, ukritiske og med lite rom for utvikling (s. 44). Et annet funn som er verdt å merke seg, er at i flere av klassene gir lærer uttrykk for svært lave forventinger til elevenes prestasjoner. Svenkerud et al. (2012, s. 46) viser til utsagn som «jeg forventer ikke at dere skal klare alt dette» og «dette teller bare en brøkdel av karakteren». Forskerne bak studien tror dette kan ha sammenheng med lærernes ønske om å dempe prestasjonspresset hos elevene.

Disse to studiene er basert på datamateriale som ble innhentet før muntlighet ble del av de grunnleggende ferdighetene med Kunnskapsløftet i 2006. Svenkerud et al. (2012) forventer derfor at nyere studier vil avdekke et langt bedre og mer bevisst arbeid med muntlighet enn det de fant i sin undersøkelse. Men det er verdt å merke seg at studier som er gjort etter LK06 ikke viser store endringer i muntligundervisningen.

1.2.3 Langsom utvikling

I 2010 undersøkte Hertzberg hvordan lærere på barne- og ungdomsskolen arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Til tross for læreplanens ambisiøse målsettinger etter Kunnskapsløftet, viser undersøkelsen at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene fortsatt

er begrenset og lite systematisk. Arbeid med muntlighet er fremdeles assosiert med fremføringer, som også her begrunnes med formen på muntlig eksamen, som inkluderer forberedt foredrag (Hertzberg, 2010, s. 79). På barnetrinnet, der elevene ikke skal vurderes med karakter, er ikke muntlighet noe stort tema, noe som begrunnes med at testing av leseferdigheter tar all oppmerksomhet (s. 79). Studien viser altså at reformen fortsatt ikke nedfeller seg i skolens praksis (Hertzberg, 2010, s. 88).

Mer enn ti år senere publiserer Rødnes og Gilje (2018) en artikkel som oppsummerer følgeforskningen til LK06, der blant annet arbeid med muntlighet i skolen oppsummeres. Her vises det til at forskning på muntlige ferdigheter er begrenset sammenliknet med andre grunnleggende ferdigheter. Til forskjell fra de øvrige grunnleggende ferdighetene har muntlighet heller ikke et eget nasjonalt senter. Artikkelen viser at det er store variasjoner i hvordan grunnleggende ferdigheter blir forstått og arbeidet med (s. 203). Det fremgår at arbeid med muntlige ferdigheter i hovedsak dreier seg om fremføringer, og ferdigheten forstås langt på vei som det å kunne ytre seg i en større gruppe og presentere et forberedt faglig emne for et publikum (Rødnes & Gilje, 2018, s. 205).

I 2019 publiserte Atle Skaftun og Åse Kari Wagner en studie av den muntlige klasseromsaktiviteten i norske førsteklasse. Formålet var å undersøke hvilke muligheter for muntlig elevdeltakelse som gis i norskundervisningen på 1. trinn. Stasjonsarbeid og plenumaktiviteter ble fremhevet som mye brukte undervisningsformer som kan gi gode muligheter for dialogisk aktivitet og elevdeltakelse. Men en nærmere analyse av muntligheten under disse aktivitetene viser at dette læringspotensialet ikke blir utnyttet. Individuelt arbeid i form av skriving, tegning og bruk av digitale ressurser dominerte stasjonsarbeidet. På de stasjonene som involverte muntlig interaksjon, var elevene vanligvis opptatt av leserelatert arbeid som høytlesning, og samtalene besto for det meste av instruksjoner og spørsmål fra læreren som ba om konkrete svar. Det var med andre ord lite dialog og få muligheter for elevdeltakelse også under stasjonsarbeid (Skaftun & Wagner, 2019, s. 15). Under plenumaktiviteter identifiserte forskerne ulike typer samtaler, den mest dominerende formen var lærerinstrukser. Et overraskende funn er at fortelling i plenum kommer nederst på listen, og de to tilfellene som er registrert som fortelling, er sterkt kontrollert av læreren. Det at elevene på første trinn får så få muligheter til å dele erfaringer og fortelle historier overrasket forskerne (s. 11).

Forskerne fant altså få mulighetsrom for muntlig elevdeltakelse under stasjonsarbeid og i plenum, men et viktig og interessant unntak fra denne trenden er samlingsstunden. I tre av klasserommene inngår samlingsstunden som en del av plenumaktiviteten, og det meste av samlingsstunden er viet til å engasjere elevene i samtale. Skaftun og Wagner (2019) fremholder at samlingsstunden kan være en lovende arena for dialogiske aktiviteter. Med dette som unntak, finner de at det er lite rom for muntlig elevdeltakelse i undervisningen og at de gangene elevene får anledning til å uttrykke seg, er talesituasjonene svært lærerstyrte. Forskerne finner at lærerne viser begrenset forståelse for betydningen av å utvikle elevenes muntlige språkbruk og tenkning i muntligundervisningen (s. 16).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Forskningen som jeg har referert ovenfor viser at selv om muntlighet ble styrket med Kunnskapsløftet, ser det ikke ut til at dette har nedfelt seg i særlig grad i klasserommet. På denne bakgrunn vil jeg hevde at didaktisk arbeid med muntlighet er et fagfelt som har et stort utviklingspotensial.

I et samfunn der muntlige ferdigheter stadig blir viktigere, er det avgjørende av vi som lærere kan gi en muntligopplæring som skaper trygge, muntlige språkbrukere som kan mestre egne liv og bli aktive samfunnsborgere. Når flere studier avdekker at muntligundervisningen i den norske skolen ikke når opp til målsettingene, er det interessant å undersøke hva som kan ligge bak dette. Tidligere studier om muntlighet fokuserer i stor grad på hva som mangler i lærernes undervisningspraksis, det finnes mindre forskning på hva som kan være årsaken til dette. I denne masterstudien vil jeg undersøke hvilken faglig støtte lærerne får i utdanningen til muntlighetsarbeidet. Hvilken forståelse og kunnskaper baserer de undervisningen på? Med dette som utgangspunkt vil jeg undersøke hva lærerne vektlegger i sitt arbeid med å skape en muntlig klasseromskultur. Masteroppgavens problemstilling er følgende:

«Hva vektlegger norsklærere på småtrinnet i arbeidet med å styrke den muntlige klasseromskulturen, og hvilken faglig støtte har lærerne i dette arbeidet?»

For å finne svar på problemstillingen har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærerne begrepet «muntlige ferdigheter» og hvor henter de denne forståelsen?

2. Hvilken betydning tillegger lærerne, læreplanen og lærebøkene muntlige ferdigheter?
3. Hvordan forbereder lærerutdanningen lærerne på oppgaven med å skape en muntlig klasseromskultur?
4. Hva vektlegger lærerne i vurderingen av muntlige ferdigheter?

1.4 Avgrensning

Forskning på muntlige ferdigheter har i stor grad vært utført på ungdomstrinnet og videregående skole. Ifølge læreplanen skal muntlige ferdigheter også arbeides med fra skolestart gjennom ulike muntlige sjangre og talesituasjoner. Jeg har derfor valgt å avgrense min studie til småtrinnet.

Muntlige ferdigheter er som nevnt en grunnleggende ferdighet og skal derfor utvikles i alle fag. Men norskfaget har et særskilt ansvar for denne utviklingen. Jeg velger derfor å fokusere på norskopplæringen, selv om ansvaret for å utvikle de muntlige ferdighetene ikke bare er norsklærernes ansvar. Muntlige ferdigheter er grunnleggende i alle fag, av den grunn kan min studie være relevant for skolen og utdanning generelt.

1.5 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler, med tilhørende delkapitler. I dette kapitlet har jeg introdusert og begrunnet for valg av tema, samt presentert tidligere forskning på fagfeltet som viser studiens aktualitet i forskningslandskapet. Videre har jeg presentert studiens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

I neste kapittel gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket som studien er forankret i. Her inngår læreplanverket som en del av rammeverket ettersom den er styrende for muntligopplæringen i skolen. Videre omfatter kapitlet teori om muntlighet, det sosiokulturelle læringsperspektivet, retorikk og læringsmiljø.

Kapittel tre er en gjennomgang av studiens metodiske tilnærming. Kapitlet inneholder begrunnelse for valg metode og beskrivelser av forskningsprosessen. Avslutningsvis drøfter jeg forskningsetikk og studiens kvalitet med hjelp av begrepene validitet og reliabilitet.

I oppgavens fjerde kapittel presenteres studiens hovedfunn. Disse ble innsamlet gjennom metodetriangulering, og består av dokumentanalyse av tre lærebøker fra lærerutdanningen og seks kvalitative intervju.

Videre i kapittel 5 diskuteres studiens funn. Her drøftes funnene opp mot teori- og forskningsperspektiver som ble redegjort for i kapittel én og to. Gjennom diskusjonen forsøker jeg å besvare problemstillingen ved hjelp av studiens fire forskningsspørsmål.

I oppgavens sjette og avsluttende kapittel oppsummerer jeg studiens hovedfunn. Basert på diskusjonsdelen vil jeg forsøke å svare på studiens problemstilling. Videre følger mine refleksjoner rundt studiens bidrag til forskningslandskapet og noen forslag til videre forskning.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket som studien er forankret i. Teorien som presenteres her skal bidra til å belyse studiens problemstilling gjennom oppgavens diskusjonsdel i kapittel 5. Kapittelet inkluderer læreplanens forståelse av muntlige ferdigheter. Selv om læreplanverket ikke er en teori i seg selv, er det styrende for opplæringen i skolen og for hvordan muntligopplæringen rammes inn. Slik påvirker læreplanen lærernes forståelse av muntlighet, og hvordan de arbeider med muntlighet i praksis. Derfor mener jeg det er nødvendig å gjøre rede for hvordan muntlige ferdigheter fremstilles i læreplanen.

Videre består kapittelet av aktuell faglitteratur knyttet til muntlighet, herunder teori om det sosiokulturelle læringsperspektivet, retorikk og læringsmiljø. Siden studiens datamateriale inkluderer en analyse av tre lærebøker om muntlige ferdigheter, vil mye av teorien som blir presentert her gå igjen i oppgavens fjerde kapittel. Jeg vil avslutningsvis trekke frem en forskningsartikkel knyttet til forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen som er relevant for oppgavens diskusjonsdel.

2.1 Læreplanens forståelse av muntlighet

Med fagfornyelsen har tidligere læreplanverk blitt erstattet med Kunnskapsløftet 2020. Den består av nye læreplaner i alle fag, og den tidligere generelle delen er nå erstattet med en ny overordnet del som beskriver gjeldende verdier og prinsipper for opplæringen. Når jeg skal presentere hvordan læreplanverket forstår muntlige ferdigheter, har jeg likevel valgt å ta utgangspunkt i den tidligere læreplanen LK06. Dette fordi den nye læreplanen, LK20, trådte i kraft underveis i forskningsarbeidet, og mine intervjuer ble gjennomført i overgangen mellom disse to. Når jeg refererer til opplæringens verdier og prinsipper, vil jeg støtte meg til den nye overordnede delen som var gjeldende fra 2017.

For å tydeliggjøre hvordan synet på muntlige ferdigheter i skolen har endret seg gjennom tidene, vil jeg innledningsvis kort gjennomgå muntlighetens historie i skolen. Deretter vil jeg se på muntlighet som en grunnleggende ferdighet, før jeg presenterer hvordan LK06 beskriver muntlige ferdigheter i norskfaget. Avslutningsvis vil jeg også kommentere viktige endringer som har kommet med den nye læreplanen LK20 knyttet til muntlighet.

2.1.1 Muntlighetens historie i skolen

Muntlighet er i dag et fagfelt som omfatter mange aspekter og sjangre, alt fra fri fortelling til planlagte fremføringer og dialog. Gjennom skoleløpet skal elevene ikke bare lære å *uttrykke* seg muntlig, men også å kunne tolke, reflektere, være kritisk, selv ta stilling og grunngi sine meninger. Elevene skal lære å lytte aktivt og lære gjennom samtale. Men det er først i nyere tid at undervisning i muntlighet har fått en slik bredde.

Norskfaget ble et eget fag i skolen da loven om folkeskolen ble innført i 1889. Opplæring i muntlighet var på denne tiden sentrert rundt høytlesning, der elevene skulle lære å tale rent, høyt og tydelig (Bjerke et al., 2014, s. 19). Fokus på diksjon og senere grammatikk, sto sentralt til langt utpå 1900-tallet. Formålet med muntligopplæringen var å lære elevene å lese bokstavrett fra abc-boka og lære salmevers og bibeltekster utenat. Læreren krevde hverken innlevelse eller forståelse av tekstene, det viktige var at uttalen var korrekt og fulgte skriftspråkets form (Aksnes, 2016, s. 19).

Det var først med Mønsterplanen av 1974 (M74) at elever i den norske skolen fikk rett til opplæring i andre aspekter ved muntlighet. Som en del av opplæringen fikk elevene nå arbeide med fri fortelling og samtaler. I de kommende årene fikk muntligdisiplinen en stadig større plass i undervisningsplanene. I Mønsterplanen fra 1987 (M87) ble muntlig norsk for første gang rangert som et hovedemne, elevene skulle nå lære seg å sette ord på tanker, meninger og følelser og trenes i ulike muntlige sjangre som samtale, fortelling og foredrag. Med M87 ble også dramatiske virkemidler innført i læreplanen, og ikke minst, elevene skulle lære å lytte aktivt og konsentrert. Elevenes talemål ble også anerkjent. Elevene kunne nå bruke sin egen dialekt i opplæringen (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 56).

Da L97 ble innført fikk elevene en større rolle i opplæringen. Elevene skulle selv være aktive i å tilegne seg kunnskap og løse problemer, dette bidro også til at lytting fikk en større plass innenfor muntlighet (Aksnes, 2016, s. 20). Men det var først med innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) at muntlighet for alvor ble anerkjent som en disiplin i skolen. I det nye læreplanverket ble muntlighet likestilt med skriftlighet og ble én av fem grunnleggende ferdighetene som skal oppøves i alle fag. Muntlige ferdigheter blir nå anerkjent som en viktig forutsetning for livslang læring og utvikling.

Slik ser vi at muntlighet som disiplin sakte har erobret en mer fremtredende plass i skolen det siste hundreåret.. Fra å handle mest om form og uttale, har muntlighet som fag de siste tiårene handlet mer om innhold, formidlingsevne og kommunikasjon. Mens elevene i den gamle folkeskolen måtte lære utenat skriftlige tekster fra læreboken, skal dagens elever lære seg et bredt spekter av muntlige sjangre.

2.1.2 Muntlighet som grunnleggende ferdighet

De muntlige ferdighetene ble styrket i skolen med innføringen av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet 2006. Opplæring i de grunnleggende ferdighetene beskrives som en forutsetning for læring og faglig forståelse, for personlig utvikling og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Ferdighetene knyttes altså både til et nytteperspektiv og et dannelsesperspektiv: De er redskaper for læring og avgjørende for videre utdanning og arbeid, og de er nødvendige for å utdanne demokratiske medborgere (Børresen et al., 2012, s. 19). Muntlige ferdigheter skal med andre ord både *bidra* til læring, og samtidig være *en del av* det som læres.

Med revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013 skjer det en viktig endring. Betegnelsen «å kunne uttrykke seg muntlig» blir endret til «muntlige ferdigheter». Denne endringen synliggjør det dialogiske aspektet ved muntlighet (Børresen et al., 2012, s. 19). Med den nye formuleringen er ikke muntlige ferdigheter utelukkende produktive, de omfatter også lytting som et viktig aspekt (Eide, 2017, s. 47).

2.1.3 Muntlige ferdigheter i norskfaget

Læreplanen i norsk beskriver muntlige ferdigheter som «å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale og tilpasse språket til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Videre står det at

Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangre og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2)

Norsklæreren har altså et spesielt ansvar for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, og det understrekes at dette forutsetter et systematisk arbeid. Læreren må gjennom hele skoleløpet regelmessig arbeide med ulike sjangre og strategier knyttet til varierte lytte- og

talesituasjoner. Her vil det være naturlig å se nærmere på skillet mellom *mundtlighet i undervisningen* og *undervisning i muntlighet*.

Den danske forskeren Mads Haugsted (1999) skiller mellom to ulike forståelser av muntlighet i skolen (s. 33). Den første omtaler han som *mundtlighet i undervisning*, der det muntlige blir forstått som en metode, et redskap for faglig læring. Den andre forståelsen er *undervisning i muntlighet*: «... mundtlighed – dens genrer og disses kontekster – er undervisningens gjenstand» (Haugsted, 1999, s. 33). Det er muntlige ferdigheter som skal trenes. En slik forståelse av det muntlige i skolen er viktig å ha med seg i muntligopplæringen. Læreplanens krav om systematisk opplæring i muntlige ferdigheter fordrer et eksplisitt fokus på det muntlige, altså på *undervisning i muntlighet*.

Videre er norskplanen inndelt i tre hovedområder. Ett av disse er spesielt knyttet til muntlige ferdigheter. Hovedområdet *mundlig kommunikasjon* dreier seg om å lytte og tale i ulike sammenhenger. Gjennom ulike talesituasjoner skal elevene utvikle evnen til å kommunisere og uttrykke seg i ulike sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Det retoriske aspektet presiseres også under *mundlig kommunikasjon*: elevene skal lære å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte etter ulike kommunikasjonssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Hovedområdet *mundlig kommunikasjon* erstatter det som ble betegnet som *mundlige tekster* før revisjonen i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 3; 2013). Den nye betegnelsen er uttrykk for at fokuset nå er rettet mot selve språkhandlingen og mot det dialogiske aspektet: «Det er prosessen, den muntlige aktiviteten og det dialogiske fellesskapet som nå blir framhevet» (Aksnes, 2016, s. 16).

Læreplanens forståelse av muntlighet innebærer at elevene skal kunne bruke språket i forskjellige kontekster for å kommunisere og skape mening. Elevene skal mestre både produktive og reseptive aspekter ved kommunikasjon.

2.1.4 Kunnskapsløftet 2020

Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 presenteres begrepet *kjerneelementer*.

Utdanningsdirektoratet (2019) beskriver kjerneelementer som det viktigste faglige innholdet elevene må lære for å kunne mestre faget. Kjerneelementene beskriver sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer knyttet til faget, som sammen skal bidra til at elevene utvikler forståelse av innhold og sammenhenger.

Innenfor norskfaget er *muntlig kommunikasjon* ett av seks kjerneelementer. Til forskjell fra tidligere læreplaner, fremheves det nå at elevene skal få *positive opplevelser* med muntlighet. Videre heter det at: «De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

En annen viktig endring er at retorikken har blitt styrket i fagfornyelsen. Tidligere læreplan beskriver retoriske aspekter som det å kunne tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjoner, men selve begrepet retorikk blir ikke nevnt (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Med fagfornyelsen blir det nå presisert at muntlige ferdigheter innebærer *retoriske* ferdigheter: «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

2.2 Muntlighetens vesen

Å gjøre muntligheten til pedagogikk er en utfordring. Årsaken til det kan ha sammenheng med muntlighetens vesen, mener Aksnes (1999, s. 16). I motsetning til det skriftlige ordet, som vi kan dvele ved, komme tilbake til og lese om igjen, er det muntlige ordet flyktig. I det øyeblikk ordene er uttalt, er de allerede borte (s. 17). Denne lettheten, som Aksnes kaller det, ved muntlig kommunikasjon, er én grunn til at det kan være krevende å drive systematisk opplæring i muntlighet. Det er selvfølgelig mulig å bruke lydopptak og utskrifter av muntlig tale, men da går de ikke-verbale virkemidlene ved tale tapt, og den situasjonen ordene ble uttalt i, er også borte. Det at det muntlige språket er flyktig gjør det mindre tilgjengelig for refleksjon og vurdering enn skriftlige uttrykk (Svenkerud, 2016, s. 103).

Det er også en utfordring å analysere og tolke muntlig kommunikasjon (Aksnes, 1999, s. 17). Det er ikke bare å analysere det som blir sagt. Måten det blir sagt på og timingen er også avgjørende for hvordan talen blir tolket. Tonefall, mimikk og kroppsholdning er meningsbærende elementer i muntlig kommunikasjon. Dette aspektet ved muntlighet er også utfordrende å vurdere eller korrigere, fordi det kan oppfattes så personlig.

I muntlig kommunikasjon produseres og kommuniseres talen samtidig (Hertzberg, 2003, s 139). Selv om talen kan være forberedt, er det likevel evnen til å gripe øyeblikket (retorikkens kairos) som gjelder, og som skiller tale fra skrift. For å kommunisere godt må vi altså være situasjonsbevisste, årvåkne, lyttende og til stede i øyeblikket (Aksnes, 1999, s. 17). En samtalepartner som har blikket festet på mobilen, stopper dialogen. Og et publikum som ikke er interessert, kan ødelegge presentasjonen, uansett hvor godt forberedt den er. Når vi snakker, er vi fysisk nærværende, vi presenterer oss direkte, i motsetning til i skriftlig tale der ordene representerer oss. Derfor kan det å ta ordet i en forsamling være så skremmende (Aksnes, 1999, s. 17). Å tale er å vise frem personligheten. Derfor blir vi selvbevisste og gruer oss for å snakke. Det personlige ved talen kan medføre at mange kvier seg for å ta ordet i en diskusjon eller snakke foran en forsamling (Svenkerud, 2016, s. 103). Å skolere tale kan oppfattes som å tukle med det spontane og ikke-tilgjorte, det ekte ved personen: «Derfor er motstanden mot å skolere talespråket forståelig» (Aksnes, 1999, s. 18). Men Aksnes (1999) understreker likevel at det er behov for å gjøre muntlighet til pedagogikk (s. 16).

2.3 Muntlighet som en forutsetning for danning og demokratisk deltakelse

Å utvikle elevenes muntlige ferdigheter er viktig for å oppfylle de overordnede dannelsesmålene i skolen om å forberede elevene på demokratisk medborgerskap (Børresen et al., 2012, s 14). I den overordnede delen av Kunnskapsløftet heter det at skolen både har et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag, og at disse er nært forbundet: «Grunnoppfølgingen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Oppfølgingen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og [...] gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

Mer konkret står det i Læreplanen for norsk at elevene allerede etter 2.årstrinn skal kunne lytte, ta ordet etter tur, gi respons og sette ord på egne følelser og meninger (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Dette er ferdigheter som legger grunnlaget for å lære å tenke kritisk, håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet, som alle er viktige egenskaper for å kunne delta i demokratiet (Bjerke et al., 2014, s. 21).

Aksnes (1999) hevder at retorisk dannelse er en bærende søyle i demokratiet. Når mange ikke benytter seg av taleretten, er det fordi de ikke har taleevnen (s. 15) I *Retorikkens hage* skriver Øivind Andersen: «Det moderne demokratiet hviler på at hver og en kan si sin mening. Retorikken vil lære folk å begrunne og redegjøre for sine meninger. Meningsdannelse, ikke stemmetelling, er meningen med demokratiet» (1995, s. 306). Å ha taleevne, å kunne begrunne og redegjøre for sine meninger, er ikke bare viktig i offentlig meningsutveksling, det har betydning i alle livets sammenhenger.

Opdal (2010, s. 25) vektlegger dialogen som en forutsetning for dannelse. Det å lære å samtale, som innebærer å tale, lytte og respondere på den andres tale, er også en forutsetning for å delta i demokratiet. Det handler om å utvikle elevene til selvstendige og reflekterte mennesker, som er åpne for andres meninger og kunnskap (Bjerke et al., 2014, s. 21). Bakke og Kverndokken (2014) hevder at elevene gjennom dialogbasert undervisning ikke bare lærer det som står i læreboka eller det de hører fra læreren, men selv blir medprodusenter av kunnskap. Slik rustes elevene til å bidra i demokratiet.

2.4 Det sosiokulturelle læringsperspektivet

Da muntlige ferdigheter i LK06 ble oppvurdert til en grunnleggende ferdighet, var det en følge av fremveksten av det sosiokulturelle læringsperspektivet. Når muntlige ferdigheter vektlegges i skolen i dag i langt større grad enn tidligere (se kapittel 2.1), er det et uttrykk for at det sosiokulturelle læringsperspektivet gjennomsyrrer moderne pedagogikk. Det er et syn på læring som fremhever verdien av læringsfellesskapet, der man er avhengig av den sosiale praksisen for å utvikle ny kunnskap og forståelse (Solerød, 2012, s. 227). I et sosiokulturelt læringsperspektiv er det muntlige språket en av de viktigste kildene til læring og utvikling, og læreplanen avspeiler dette ved å understreke betydningen av samspill og dialog. Elevenes muntlige ferdigheter og deltakelse i undervisningen blir viktige forutsetninger for læring i skolen. Jeg vil her presentere sentrale begreper innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet springer ut fra en sosiokulturell teori, som legger til grunn at mennesket er et sosialt og kulturelt vesen som lærer gjennom interaksjon med andre (Lillejord et al., 2013, s. 183). Dette står i motsetning til tidligere syn på hvordan mennesket lærer, som har fokusert på at kunnskapstilegning er en individuell øvelse. Rasjonalismen så på

kunnskap som et resultat av at vi bruker vår iboende eller medfødte fornuft, mens empirismen motsatt så på kunnskap som noe vi tilegner oss utenfra, gjennom våre sanser og erfaringer (Lillejord et al., 2013, s. 180-181). Til forskjell fra disse filosofiske retningene, tar sosiokulturell teori som utgangspunkt at den *kulturen* barnet vokser opp i, avgjør både hva barnet lærer om verden, og hvordan det lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s 70). Et viktig poeng i sosiokulturell teori er at barnet ikke bare lærer gjennom selv å utforske verden, men at det tolker verden gjennom samspill med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Derfor, for å forstå hvordan læring og kunnskapsutvikling foregår, må vi se på læring som en handling som skjer i en sosial og kulturell kontekst. Vi opplever ikke verden direkte, men tolker den gjennom kunnskap som er mediert, altså formidlet gjennom relasjoner i sosiale og kulturelle omgivelser (Lillejord et al., 2013, s. 186).

I Norge var Olga Dysthe den som først knyttet sosiokulturell teori til læring i skolen. Hun introduserte begrepet sosiokulturell læringsteori, som omfatter ulike pedagogiske perspektiver som alle har det til felles at de ser på læring som «en integrert del av ulike praksiser vi deltar i, både i og utenfor skolen» (Lillejord et al., 2013, s. 178). Når vi i dag snakker om disse teoriene, omtaler vi dem gjerne som «det sosiokulturelle læringsperspektivet», der læring gjennom dialog og samhandling står sentralt.

2.4.1 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging

Den russiske psykologen Lev Vygotskij regnes som en av de fremste sosiokulturelle teoretikerne. Hans arbeider har fått avgjørende betydning for undervisning både internasjonalt og i den norske skolen. Ifølge Vygotskij er læring ikke bare en kognitiv prosess, men også en sosial prosess der språket står sentralt for utvikling av tanken og som kommunikasjonsmiddel (Dysthe, 1995, s. 204).

Vygotskij er mest kjent for sin teori om den nærmeste utviklingssonen, som han definerer som: «.. avstanden mellom det virkelige utviklingsnivået eleven er på, som viser seg ved selvstendig problemløsning, og nivået på den mulige utviklingen som kunne finne sted gjennom problemløsning under en voksens rettleiding eller i samarbeid med medelever som er kommet lenger» («more capable peers»)» (Vygotskij, sitert i Dysthe, 1995, s. 54).

Vygotskij tenker at barnet har to mentale utviklingsnivåer. Den første er barnets oppnådde kompetanse, det barnet kan klare på egenhånd. Det andre nivået, det proksimale nivået, er det nivået barnet kan oppnå med veiledning og samarbeid med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018,

s. 70). Vygotskij poengterer at undervisningen bør tilpasses elevenes nærmeste utviklingsnivå, at elevene trenger støtte og veiledning for å utvide og tilegne seg ny kunnskap.

Jerome Bruner kaller hjelpen og veiledningen som voksne eller medelever yter i den nærmeste utviklingssonen for stillasbygging (scaffolding) (Dysthe, 1995, s. 55). For Bruner er dialog med andre grunnleggende. Gjennom veiledning og støtte i form av hint, forslag, forklaringer og oppmuntringer, vil barnet utvide forståelsen og selv finne ut av eller løse problemer som det ikke ville makte på egen hånd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 72). Dette under forutsetning av at vanskelighetsgraden er innenfor barnets nærmeste utviklingszone, og at lærer tilpasser undervisningen til den enkeltes utviklingsnivå (Dysthe, 1995, s. 55).

2.4.2 Dialogen og det flerstemmige klasserommet

Det sosiokulturelle læringsperspektivet fremhever verdien av læringsfellesskap, og styrker dermed dialogens plass i undervisningen. Den russiske litteraturforsker og filosof Mikhail Bakhtin har utviklet en kommunikasjonsteori som vektlegger dialogens betydning for læring. Han mener at dialog og sosiale relasjoner er grunnleggende for menneskets eksistens: «Et menneske er definert ved dets forhold til andre, og derfor bruker ikke mennesket språket først og fremst for å uttrykke seg selv, men for å kommunisere, være i dialog» (Dysthe, 1995, s. 62). Ifølge Bakhtin er dialogen grunnleggende for å oppnå kunnskap og forståelse, læring er avhengig av at vi deltar i sosiale praksiser.

Bakhtin poengterer at det ikke er tilstrekkelig at mange stemmer eksisterer samtidig. Stemmene må også interagere. Hver stemme er unik og representerer bestemte perspektiver og verdier. Men først når den enkeltes stemme konfronteres med en annens, kan man finne sin egen stemme og gjøre ordet til sitt eget, til det indre overbevisende ordet, som Bakhtin kaller det (Dysthe, 1995, s. 212). Med dette som utgangspunkt bruker Olga Dysthe begrepet *flerstemmighet* om sameksistensen av potensielt mange stemmer og den dialogiske interaksjonen mellom dem (Dysthe, 1995, s. 66). I et klasserom eksisterer det mange ulike stemmer, men det er ikke gitt at disse er i dialog.. I likhet med Bakhtin, understreker Dysthe (1995) at samtidighet av ulike stemmer i klasserommet ikke er nok til å fremme læring. «Når stemmene stilles opp mot hverandre, motsier hverandre eller gjensidig utfyller hverandre, står de i dialogisk interaksjon med hverandre» (Dysthe, 1995, s. 67). Det er først når stemmene er i dialog at det dannes et potensial for læring.

For best mulig å realisere læringspotensialet som ligger i flerstemmigheten, er det avgjørende at alle elever har en stemme i klassen. Her blir lærers tilrettelegging avgjørende. Også de sjenerte og tilbakeholdne elevene skal oppmuntres og få støtte til å delta i samtalen. Noen elever trenger mye støtte for å tørre å ta ordet, for eksempel ved å få tid til å skrive før en samtale eller ved å prøve ut meningene sine i smågrupper før klassediskusjon (Dysthe, 1995, s. 212). Ifølge Dysthe (1995) vil læreren styrke elevenes selvtillit gjennom å verdsette alle elevenes bidrag, gjennom dialog med hver enkelt elev og ved å vise frem og bruke den enkeltes bidrag i klassen. Elevene får et bilde av seg selv som mer kompetent gjennom dialog med læreren, og etter hvert også gjennom dialog med hverandre, når de lærer å se hverandre som ressurspersoner. Når elevene begynner å se på seg selv som tenkere og kunnskapsbyggere, forandrer de også synet på hverandre (s. 211). Læreren må ta ansvar for at konfliktene mellom stemmene blir tematisert og reflektert over. Elevene må trenes i å se den andres synspunkt og ta andre elevers perspektiv på alvor. Det kan øves ved for eksempel å gi elevene roller der de representerer andre stemmer enn sin egen (Dysthe, 1995, s. 213).

2.5 Retorikk

I løpet av opplæringen skal elevene lære å mestre språket i mange ulike sammenhenger. Ifølge Læreplanen (LK06) skal elevene kunne bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist for å tilegne seg kunnskap og kommunisere med andre (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). For å utvikle de muntlige ferdighetene trenger elevene kunnskap om hvordan ulike muntlige virkemidler påvirker kommunikasjonssituasjonen og fremmer formidlingen. Her blir retorisk teori et viktig bidrag.

Retorikk dreier seg både om å overtale og å overbevise, og den retoriske ytringens siktemål er å endre mottakerens tankemønstre (Bakken, 2020, s. 17-18). Retorikken som disiplin ble først beskrevet av Aristoteles i antikkens Athen, i en muntlig kultur der evnen til å overtale og overbevise gjennom talekunst var selve nøkkelen til makt og innflytelse. Men Kjeldsen (2013) argumenterer for at retorikk er høyst relevant i dag også. Retorikk angår oss alle, for vi kommuniserer, alle sammen. Vi griper inn i verden og forandrer den gjennom språklige handlinger. Vi angriper og forsvarer, priser og kritiserer, motiverer og informerer, belærer og underholder. Sån sett vil enhver retorisk ytring utføre en oppgave (Kjeldsen, 2013, s. 78-79).

Denne vide definisjonen av retorikk gjør retorikken anvendelig i pedagogikken i alle fag, skriver Aksnes (1999): «Poenget er å bygge på samspillet mellom faglig innhold og muntlig formidling. Vi *samtaler* om tekster for å forstå dem bedre. Vi *debatterer* emner og lærer samtidig om særtrekk ved argumenterende tekster. Vi *forteller* og *gjenforteller* og får slik innsikt i den episke sjangeren. Å *lese opp* et dikt, er å tolke diktet» (s. 24). Gjennom å bruke disse ulike muntlige sjangerne i klasserommet, lærer elevene fag og utdyper sin kunnskap samtidig.

Penne og Hertzberg (2017) sier det slik: «For å oppnå innsikt i et emne er det ikke nok å lese bøker. Først når en selv begynner å formulere spørsmål som en må søke svar på, først når en selv er i gang med å formidle stoffet, blir en klar over om en har en helhet som det gir mening å formidle videre til andre [...] der en anstrender seg for å gjøre stoffet forståelig for andre, skjerpes ens egen forståelse» (s. 71). Retorikken er også dialogisk, utdyper retorikeren Jens E. Kjeldsen: «I forsøket på å overbevise tilhørerne, setter han seg i deres sted.» (Kjeldsen, 2004, 19). Han mener altså at den som bruker retorikk, både må lytte til og respektere tilhørerne. Slik blir retorikken dialogisk.

Kairos er et sentralt begrep innenfor retorikken. For å bli god til å overbevise eller for å få frem et budskap, er det ikke nok å vite hva man skal si og hvordan man skal si det. Man må også kunne velge rett tidspunkt, på gresk *kairos* (tid). Kairos kan beskrives som «passende språk i det rette øyeblikk» eller «rett språk til rett tid» (Penne & Hertzberg, 2017, s. 72). Slik sett må all kommunikasjon ta utgangspunkt i *kairos*, i situasjonen og i øyeblikket. Ulike situasjoner krever ulike språklige koder. Det er viktig å være oppmerksom på hvilken situasjon man formidler i og tilpasse språket deretter (s. 72).

2.5.1 Retorikkens bevismidler

Alt som på en eller annen måte kan bidra til å overbevise mottakeren, blir i retorisk teori betegnet som bevismidler. Aristoteles opererte med tre bevismidler eller tre appellformer som avgjør hvor overbevisende et budskap er: *Ethos*, *pathos* og *logos* (Bakken, 2020, s. 49). Avsenders *ethos* sier noe om hvor troverdig avsender virker, budskapets *pathos* beskriver den følelsesmessige virkningen som budskapet har på mottaker, og *logos* beskriver hvor sant eller sannsynlig budskapet oppfattes (s. 49). Begrepene handler altså om ulike måter å gjøre en ytring (eller en tekst) overbevisende på. I undervisningen er dette nyttige begreper når man skal lære elevene å mestre muntlig språk i ulike talesituasjoner.

Retorisk teori gir oss et metaspråk for å snakke om og utvikle muntlige ferdigheter i undervisningen. Flere teoretikere understreker betydningen av et metaspråk for muntlighet, som gjør lærer og elev i stand til å snakke om språket (Børresen et al., 2012, s. 233; Bakke & Kverndokken, 2014, s. 68).

2.6 Læringsmiljø

Å skape et læringsmiljø handler om å utvikle felles normer, verdier, forventninger og regler som legger til rette for elevenes sosiale og faglige læring og for trivsel i skolehverdagen (Postholm, 2013, s. 288). I dagens klasserom er dialog og læringsfellesskap viktige forutsetninger for læring og utvikling. Ulike former for samtale, gruppearbeid, stasjonsarbeid og presentasjoner har en sentral plass i undervisningen, og det stilles høye krav og forventninger til elevenes deltakelse. Men å delta aktivt muntlig er ikke problemfritt for alle elever. Måten vi bruker språket på henger sammen med følelsen av trygghet, tilhørighet og selvoppfatning i den bestemte situasjonen (Hoel, 1999, s. 39). Det personlige ved talen (se kapittel 2.2) kan gjøre elevene sårbare for kritikk og gjøre at elevene vegrer seg for å delta muntlig.

Børresen et al. (2012) beskriver talevegning som en form for sosial angst som kan fremtre i form av prestasjonsangst, angst for oppmerksomhet, sosial tilbakeholdenhet og sjenanse (s. 48). Mette Danielsens studie fra 1995 viste at talevegning er et utbredt problem blant elevene som deltok i undersøkelsen. Over halvparten av elevene i undersøkelsen nevnte at det var medelevene som i sterkest grad bidrar til følelsen av utrygghet. Frykten for å dumme seg ut foran klassen gjør at de velger å være tause som en måte å beskytte seg på (Danielsen, 1999, s. 56).

Læringsmiljøet henger tett sammen med interaksjonsmønstre i klassen. Derfor må man se på elevenes muntlige deltakelse som situasjonsavhengig og ikke som et personlighetstrekk ved elevene, mener Hoel (1999, s. 51). Ifølge Hoel (1997, s. 31) er det nær sammenheng mellom elevenes muntlige aktivitet i timene og følelsen av trygghet i klasseromssituasjonen. Lærerens arbeid med å skape et trygt muntlig læringsmiljø vil dermed være utslagsgivende for hvor mye elevene deltar muntlig og derigjennom for personlig og faglig utvikling.

2.6.1 Muntlig klasseromskultur

Å bygge en muntlig klasseromskultur innebærer å etablere et sett av verdier og normer for atferd og interaksjon i klassen (Hoel, 1999, s. 37). Det handler om å skape et trygt muntlig klima og tilrettelegge for ulike muntlige situasjoner der alle elever tør å delta (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 60). Måten læreren organiserer undervisning og valg av læringsaktiviteter er med å forme det sosiale mønsteret og den kommunikative praksisen som utvikler seg i klasserommet (Hoel, 1999, s. 51). Helt fra skolestart bringer elevene med seg ulike erfaringer, forventninger og holdninger som vil påvirke den muntlige klasseromskulturen. En viktig oppgave blir derfor å etablere et sett av verdier og normer som bidrar til et trygt muntlig fellesskap fra skolestart.

Hoel (1999, s. 39) påpeker hvor lett det er å havne i et sirkulært interaksjonsmønster som på sikt kan utvikle seg til en ond sirkel med konsekvenser for den muntlige treningen og elevenes mestringsfølelse. De trygge elevene snakker mye og får mer muntlig trening, mens de utrygge fortsetter å innta den tause rollen (Børresen et al., 2012, s. 50). I tillegg får elevene ulik tilgang til sosialt samspill og til språket som kilde til læring og utvikling (Hoel, 1999, s. 39). For å unngå at et slikt mønster fester seg, kan læreren ta i bruk læringsaktiviteter som innebærer at elevene er muntlig aktive både i grupper og i fellesskap. «Å bryte stillheita er det første steget til å komme inn i eit fellesskap, sosialt og språkleg» (Burton, sitert i Hoel, 1999, s. 39). Elevene må med andre ord få mulighet til å markere seg som muntlige språkbrukere så tidlig som mulig.

Bergkastet et al. (2009) fremhever betydningen som lærerens atferd har for læringsmiljøet. Måten læreren opptre på, snakker med elevene på og håndterer ulike situasjoner vil legitimere hvilken atferd og kommunikasjon som aksepteres i klasserommet (s. 39). Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 228) fremholder at struktur og oversikt er nødvendig for å trygge elevene i læringssituasjonen. Læringssituasjonen må være forutsigbar for å være trygg. God struktur handler om å tydeliggjøre forventinger, både til det faglige arbeidet og til generell atferd på skolen. Faste og forutsigbare muntlige aktiviteter kan senke terskelen for å delta muntlig (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 61), og få stor betydning for den muntlige klasseromskulturen (Hoel, 1999, s. 48).

2.7 Forholdet mellom teori og praksis

Liv Marit Aksnes (1999) understreker at «det nytter ikke hvor godt vi kan gjøre greie for talens funksjoner og virkemidler, hvis vi ikke gir elevene mulighet til trening i å ta ordet, og hvis læreren ikke er skolert nok til å gjennomføre en slik praksis» (s. 28). Følgelig er det avgjørende at læreren gjennom lærerutdanningen tilegner seg den didaktiske kunnskapen som trengs for å praktisere en god muntligundervisning.

I artikkelen *The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education*, hevder Korthagen (2010) at å integrere teori og praksis er den største utfordringen i lærerutdanningen verden rundt. Lenge ble problemet fremstilt som hvordan knytte lærerens undervisningspraksis nærmere teorien, men i nyere tid har forskere speilvendt dette og fremholdt at utfordringen er hvordan knytte teorien i lærerutdanningen nærmere praksisen i klasserommet. Det er et problem at det blir undervist i en rekke separate, teoretiske emner i lærerutdanningen, som ikke knyttes til undervisningspraksis, og der det underliggende premisset er at lærerstudentene selv skal internalisere og bruke teorien i sin undervisningspraksis, mener Korthagen. Han viser til flere studier som viser at innsikt i vitenskapelig teori i seg selv ikke bidrar til at læreren blir en bedre pedagog, og at forskning også finner at nyutdannede lærere i mange land opplever overgangen fra studiet til læreryrket som sjokkartet, fordi utdanningen ikke har forberedt dem på utfordringer som de møter i klasserommet. De nyutdannede lærerne velger derfor gjerne å lene seg på erfarne kolleger for å «overleve» førsteåret. Dette bekreftes også i andre studier som finner at nyutdannede lærere gjennomgår en klar holdningsendring det første året i yrket, der de tilpasser seg gjeldende undervisningspraksis på skolen og i mindre grad anvender nyere pedagogisk kunnskap som de har tilegnet seg i utdanningen. Det betyr at lite av teorien fra studiet ser ut til å nedfelle seg i lærerens undervisningspraksis, fremholder Korthagen. Han understreker at formell kunnskap har en viktig plass i lærerutdanningen, fordi det gir studentene et bredere innsyn i pedagogikk. Men minst like viktig som formell kunnskap er det at lærerstudentene tilegner seg praksisnær kunnskap, som de kan bruke i undervisningen. For mye fokus på teori som ikke knyttes til praktisk undervisning, gjør at lærerutdanningen ikke i tilstrekkelig grad lykkes i å forberede studentene på de reelle utfordringene de møter i klasserommet, mener Korthagen.

3.0 Metode

Forskning dreier seg om å innhente og utvikle ny kunnskap om virkeligheten, og om systematiske fremgangsmåter for å oppnå dette (Larsen, 2017, s. 16). I dette kapitlet gjør jeg rede for og begrunner valg av de metodiske tilnærmingene i studien. Studiens problemstilling «Hva vektlegger norsklærere på småtrinnet i arbeidet med å styrke den muntlige klasseromskulturen, og hvilken faglig støtte har lærerne i dette arbeidet?», har vært førende for de metodiske valgene jeg har foretatt i forskningsprosessen, alt fra utvalgsstrategi, rekruttering av informanter, datainnsamling og analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29). Som forsker i denne undersøkelsen vil min egen forforståelse, mitt teoretiske ståsted og tilknytninger til informantene påvirke hva jeg legger vekt på og hvordan datamaterialet blir analysert og tolket. Jeg ønsker derfor å gjøre denne forskningsprosessen så transparent som mulig.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Formålet med studien er å undersøke hvilken faglig støtte norsklærere får i utdanningen til arbeidet med muntlighet i skolen. Hvilken forståelse og kunnskap ligger til grunn for måten de arbeider med å styrke den muntlige klasseromskulturen? Dette er kunnskap som ikke lar seg observere eller kvantifisere. Jeg er derfor avhengig av en dybdekunnskap for å forstå en kompleks, sosial virkelighet bestående av ulike mennesker, erfaringer og fortolkninger. Slik ble en kvalitativ tilnærming et naturlig valg for dette prosjektet.

Begrensningen ved en kvalitativ undersøkelse er at resultatet ikke kan generaliseres på samme måte som ved kvantitative undersøkelser. Larsen (2017, s. 29) peker på kontrolleffekten som en åpenbar ulempe ved kvalitative studier. Dette innebærer en risiko for at intervjueren selv eller metoden som brukes påvirker resultatet i større grad enn ved kvantitative studier. Denne faren drøfter jeg nærmere i kapittel 3.6. Selv om informantutvalget er betydelig mindre enn ved kvantitative undersøkelser, kan resultater fra en kvalitativ studie likefullt si noe om kvalitet eller spesielle kjennetegn ved fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). I denne studien kan resultatene gi innsikt i om lærerne får faglig støtte fra utdanningen i deres arbeid med den muntlige klasseromskulturen.

3.2 Metodetriangulering

Studien er bygget på metodetriangulering, det vil si at den baserer seg på en kombinasjon av ulike data og metoder (Grønmo, 2016, s. 67). Studiens problemstilling er todelt: (1) Hva vektlegger norsklærere på småtrinnet i arbeidet med å styrke den muntlige klasseromskulturen, og (2) hvilken faglig støtte har lærerne i dette arbeidet. Det er nødvendig å undersøke problemstillingen fra flere ståsteder for å belyse den. For å få svar på hva norsklærerne vektlegger i arbeidet sitt, trenger jeg innsyn i deres tanker, erfaringer og praksis. Samtidig er jeg avhengig av en oversikt over hvilken faglig teori lærebøkene på utdanningen tilbyr. Lærerne kan ha ulike oppfatninger og tanker om hvilken faglig støtte de har i dette arbeidet, og lærebøkene på utdanningen kan ha gitt dem mer faglig ballast enn de er klar over eller husker. Jeg har derfor benyttet meg av metodetriangulering der jeg kombinerer datamateriale fra kvalitative intervju med analyse av lærebøker fra lærerstudiet, for slik å få en mer helhetlig forståelse (Grønmo, 2017, s. 67; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237).

En slik triangulering kan også bidra til å styrke studiens pålitelighet og gyldighet, ettersom jeg har inkludert flere ståsteder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Metodetrianguleringen kan bidra til å belyse lærernes muntligopplæring, som i seg selv er en kompleks, sammensatt praksis, på en mer nyansert måte. Ved å stille teori om muntligopplæring opp mot praksis, kan resultatene fra de ulike metodene også danne grunnlag for faglig fornyelse, i form av ny innsikt om samspillet mellom teori og praksis (Grønmo, 2016, s. 69). I det følgende vil jeg kort beskrive hvorfor den hermeneutiske tilnærmingen blir en naturlig del av denne studien. Deretter vil jeg gjøre rede de to metodene jeg benytter meg av, dokumentanalyse og kvalitative intervju.

3.2.1 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk handler om hvordan vi tolker og forstår språk, tekst og andre meningsbærende strukturer, som for eksempel handlinger og sosiale situasjoner (Lærgreid & Skorgen, 2001, s. 9). Et sentralt begrep innenfor hermeneutikken er «den hermeneutiske sirkel», hvor grunntanken er å fremheve at forståelsen vår er dynamisk. Vår forståelse (helheten) av et fenomen eller situasjon påvirkes av situasjonen man til enhver tid befinner seg i og av egen kulturell bakgrunn, kunnskap, forventning og fordom (ulike deler) (Lærgreid & Skorgen, 2006, s. 23). Det betyr at man som forsker aldri kan være helt objektiv i oppfatning og fremstilling av en sak. Min forståelse av datamaterialet vil også forandre og utvikle seg. Når

jeg som forsker benytter meg av metode­triangulering, blir min forståelse utvidet på bakgrunn av hvordan jeg tolker intervjuene og analyserer lærebøkene. De ulike metodene gir meg ulike funn, som sammen skaper en helhetlig forståelse av problemstillingen jeg undersøker. Jeg utvikler altså min forståelse basert på tolkning av flere deler, og som forsker står jeg dermed i den hermeneutiske sirkelen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 237; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 129-130). Men som Lærgreid og Skorgen (2006, s. 23) påpeker, er det som forsker viktig å ta i betraktning at egne forventninger og kunnskaper også påvirker hvordan jeg tolker og forstår materialet, og at dette kan endre seg med prosessen. Dette vil jeg gå nærmere inn på i delkapittel 3.4.7.

3.3 Dokumentanalyse

Som nevnt i forrige delkapittel 3.2, trenger jeg oversikt over hvilken faglig teori lærebøkene på lærerutdanningen tilbyr. For å belyse dette består en del av datamaterialet mitt av en dokumentanalyse av tre lærebøker fra utdanningen, der jeg systematisk går gjennom tekstene for å få oversikt over hva lærebøkene vektlegger og hvordan de støtter lærerne i muntlighetsarbeidet (Grønmo, 2017, s. 175). Ettersom analysen av lærebøkene benyttes i tillegg til kvalitative intervju, vil dokumentene fungere som bakgrunnsdata, også kalt sekundær- eller tilleggsdata (Tjora, 2017, s. 196).

Jeg har foretatt en tematisk analyse av lærebøkene. Jeg har identifisert og kategorisert innholdet i lærebøkene etter viktige fellestrekk som jeg vurderer som relevant for å belyse min problemstilling (Grønmo, 2017, s. 179). En fordel med en dokumentanalyse er at lærebøkene ikke blir påvirket av at jeg analyserer dem (Grønmo, 2017, s. 180). Det betyr at jeg som forsker ikke kan påvirke det som står i dokumentene, men mine bakgrunnskunnskaper og forventninger kan likevel påvirke hvordan jeg tolker innholdet. Jeg vil med andre ord aldri kunne være helt objektiv i min tolkning av bøkene.

De tre utvalgte lærebøkene er pensumlitteratur i norskfaget på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskolen på Vestlandet i Bergen, og disse bøkene presenteres i kapittel 4.1. Det er viktig å presisere at disse bøkene er gjeldende pensum i min utdanning (2016-2021), og flere av mine informanter har nok hatt andre pensumbøker i sin utdanning. En begrensning i min studie er derfor at resultatene bare kan si noe om lærernes erfaringer og praksis sett opp mot de lærebøkene jeg har valgt å analysere.

3.4 Kvalitativt intervju

Andre del av datamaterialet består av seks kvalitative forskningsintervjuer. Gjennom kvalitative intervjuer søker jeg å forstå lærernes verden sett fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20), og denne metoden egner seg godt ettersom informantens erfaringer og oppfatninger står sentralt i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 145). Å undersøke hvilken forståelse og kunnskap som ligger til grunn for lærernes arbeid med klasseromskulturen, er et sammensatt fenomen der jeg er avhengig av fyldige og detaljerte beskrivelser. Gjennom kvalitative intervjuer får informantene større frihet til å uttrykke seg enn ved et spørreskjema. Samtidig får jeg tilgang til nyanserte beskrivelser av informantenes erfaringer, meninger og opplevelser knyttet til dette arbeidet (Larsen, 2017, s. 98). Intervjuet gir også rom for å oppklare eventuelle misforståelser og gir meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål.

Kvale og Brinkmann (2019, s. 20) bruker begrepet «forfattede forfattere» om informantene, for å understreke at de også vil ha en subjektiv oppfatning av den sosiale virkeligheten de beskriver. Informantene er underlagt diskurser, maktrelasjoner og oppfatninger som både påvirker deres handlingsvalg og hva de snakker om og hvordan. I analysen av intervjuene må en derfor være seg bevisst at informantenes beskrivelser representerer deres individuelle tanker og erfaringer, og at det er uunngåelig at disse er påvirket av en rekke forhold. Som nevnt i kapittel 2, vil for eksempel læreplanverket være av betydning for den muntlige opplæringen i skolen og påvirke informantenes forståelse av muntlighet og undervisningspraksis.

3.4.1 Digitalt intervju

De kvalitative intervjuene skulle i utgangspunktet gjennomføres fysisk. På grunn av koronapandemien ble jeg nødt til å gjennomføre intervjuene digitalt via Zoom. Av den grunn ble det enkelt å la informantene selv velge tid og sted for intervjuene, noe jeg anser som en fordel for intervjusituasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82). I fem av de seks intervjuene brukte begge parter videokamera, og det muliggjorde at jeg likevel fikk tilgang til ikke-språklig informasjon som gester og ansiktsuttrykk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 178). I det siste intervjuet fikk jeg ikke samme mulighet til å kommunisere med informanten visuelt. Dette kan ha påvirket gangen og utbyttet av samtalen i noen grad. Men det kan også ha gjort

informanten mer komfortabel i situasjonen, med tanke på at jeg ikke hadde noen relasjon til denne informanten fra tidligere. I det følgende vil jeg si noe om informantutvalget, rekrutteringsprosessen og mine relasjoner til informantene.

3.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 49) kjennetegnes den kvalitative metoden ved at man forsøker å innhente mye informasjon fra et begrenset antall personer. Her var problemstillingen styrende for informantutvalget. I kapittel 1.4 begrunnet jeg studiens avgrensning, og denne var førende for hvilke kriterier informantene som deltok i undersøkelsen måtte oppfylle for at jeg skulle få samlet inn nødvendige data. Således har jeg foretatt en kriteriebasert utvelgelse, der to kriterier må være oppfylt: (1) de er norsklærere/underviser i norsk og (2) de underviser eller har undervist på småtrinnet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50-51). Jeg måtte også ta stilling til hvilken størrelse på informantgruppen som var hensiktsmessig for å belyse problemstillingen. Av tidshensyn og masteroppgavens omfang begrenset jeg antallet til seks informanter, hvorav to er mannlige lærere. Etersom studien baserer seg på intervjuer med kun seks informanter, kan funnene ikke generaliseres. Det er viktig å understreke at dataene ikke kan anses å være representative for alle norsklærere på småtrinnet. Men gitt dette forbeholdet, er det heller ingen grunn til å anta at mine seks informanter ikke er representative for norsklærere på småtrinnet. Mine resultater kan derfor i beste fall være utgangspunkt for videre forskning. Flere betraktninger om studiens overførbarhet gjøres i delkapittel 3.6.3.

Informantene i undersøkelsen er rekruttert gjennom eget sosialt nettverk. Alle informantene som fikk forespørsel var interessert til å stille på intervju, og de fikk deretter tilsendt et mer utfyllende informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 2). Rett før datainnsamlingen skulle starte, meldte én av informantene frafall. Jeg ønsket å rekruttere en ny informant så fort som mulig for å kunne gjennomføre alle intervjuene som planlagt. På dette tidspunktet var det klart at intervjuene måtte gjennomføres digitalt, og det forenklet rekrutteringsprosessen, jeg var ikke avhengig av geografisk nærhet til informanten. Den siste informanten ble rekruttert gjennom en Facebook-gruppe for førsteklasseleerere, og denne gruppen består av mange medlemmer med riktige utvalgsriterier. Jeg skrev et innlegg med kort informasjon om prosjektet og hvilke kriterier informanten måtte oppfylle og kom slik i kontakt med min siste informant. I kapittel 3.6.2 diskuterer jeg følgene av denne rekrutteringsprosessen.

3.4.3 Presentasjon av informanter

For å ivareta hensynet til informantenes anonymitet, vil de gjennom oppgaven bli omtalt som lærer A-F. Informantene er fire kvinnelige og to mannlige norsklærere på småtrinnet.

Informantenes fartstid som lærer spenner fra fem måneder til 20 år. Felles for alle er at de har erfaring med norskundervisning på småtrinnet. Fire av informantene (A, B, D, E) underviser i norsk på småtrinnet i dag, mens informant C og F underviser på mellomtrinnet. Informantenes ulike fartstid i yrket, alder og kjønn sannsynliggjør at de også bidrar med ulike erfaringer, tanker og synspunkter på temaet.

3.4.4 Semistrukturert intervju

For å utforme spørsmål som kan belyse problemstillingen i en studie, er det avgjørende å ta utgangspunkt i teori. I startfasen leste jeg meg opp på teori om muntlige ferdigheter og tidligere forskning på feltet. På dette grunnlaget utformet jeg en foreløpig problemstilling og forskningsspørsmål, som utgjorde utgangspunktet for intervjuene.

Intervjusituasjonen er som regel forberedt med en intervjuguide som strukturerer intervjuforløpet i større eller mindre grad (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 162). Hvor detaljert guiden er utformet og hvor bindene den er for intervjueren, varierer i ulike undersøkelser. Jeg ønsket intervjuresultater som ga meg innsikt i hvordan lærerne forsto muntlighet, hvilken bakgrunn de hadde for sin forståelse, hvordan de vurderte elevenes muntlige ferdigheter og hvordan de arbeider med den muntlige klasseromskulturen. Intervjusamtalene vil bestå av ulike fortellinger, meninger og perspektiver, som alle er viktige for å forstå en kompleks virkelighet. Av den grunn valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med en fleksibel intervjuguide. Ferdig formulerte spørsmål og forslag til rekkefølge sørget for at samtalen berørte alle planlagte temaer, samtidig hadde jeg anledning til å åpne opp for andre temaer, fortellinger og utdypninger som måtte oppstå underveis (Larsen, 2017, s. 99). Intervjuguiden var organisert etter tre hovedkategorier: muntlige ferdigheter, undervisning og læringsmiljø (vedlegg 1). En slik struktur kan også bidra til en mindre tidkrevende analyseprosess; jeg kan kategorisere og sammenligne utsagn og beskrivelser etter deltemaer og spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

Intervjuguiden inneholdt en kombinasjon av åpne og mer lukkede spørsmål. Jeg benyttet meg av formuleringer som «kan du fortelle/hvordan» og «hva mener/tenker/oplever du» for å få frem informantenes tanker og erfaringer. Intervjuene ble dokumentert gjennom lydopptak, av

flere grunner. For det første vil jeg som forsker være en aktiv lytter som er hundre prosent til stede under samtalen. Dette gir meg mulighet til å gjøre tolkninger og stille oppfølgingsspørsmål uten å distraheres av omfattende notatskriving underveis. Lydopptaket gir også et nøyaktig og detaljert datamateriale, hvor tonefall, ordbruk, pauser og lignende blir registrert, uavhengig av min hukommelse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Selv om bruk av lydopptak innebærer en liten risiko for tekniske feil som kan ødelegge dokumentasjonen og kreve et nytt intervju, så jeg det mest hensiktsmessig å gjøre opptak av intervjuene. Datainnsamlingen ble gjennomført over en periode på to uker, og varigheten av intervjuene varierte fra 50 til 65 minutter.

3.4.5 Testintervju

I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg et testintervju på en av mine medstudenter på lærerstudiet. Dette for å finne ut om spørsmålene jeg stilte kunne gi svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen, og om spørsmålsformuleringene var presise og forståelige nok. Jeg ønsket innblikk i lærernes tanker, erfaringer og praksis, jeg var med andre ord ikke ute etter noen rette eller gale svar. Derfor var jeg også opptatt av å skape en mest mulig naturlig samtale med informanten, for å unngå at de skulle oppleve situasjonen som truende eller føle at de måtte gå i forsvar. Likevel er det viktig å være oppmerksom på at det alltid vil være et asymmetrisk maktforhold mellom meg som forsker og informantene, ettersom det er jeg som bestemmer tema, spørsmål og i stor grad styrer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22). Dette drøftes nærmere i delkapittel 3.6. Testintervjuet gjorde meg oppmerksom på enkelte spørsmålsformuleringer som kunne være utydelige. Disse ble endret før datainnsamlingen startet. Jeg fikk også diskutert med min medstudent om intervjuguiden ville gi meg svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen, og fikk også høre hvordan medstudenten opplevde intervjusituasjonen. Hun hjalp meg også med å avklare hvilke begreper fra teorien jeg kunne bruke og hvilke jeg burde unngå for ikke å skape usikkerhet eller misforståelser under intervjuet.

3.4.6 Transkribering

Intervjutranskripsjon handler om å omforme en intervjusamtale fra muntlig til skriftlig form for å gjøre samtalen bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204). Å oversette fra talespråk til skriftspråk kan by på en rekke utfordringer. Et intervju er et sosialt samspill mellom deltakerne. Stemmeleie, intonasjon og kroppsspråk som er tydelige for deltakerne i

samtalen, er vanskelig å gjengi i en utskrift. Kvale & Brinkmann (2019, s. 205) kaller transkripsjoner for «svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler», og tydeliggjør med det at en del informasjon vil kunne gå tapt ved transkribering.

Jeg transkriberte derfor intervjuene kort tid etter at de ble gjennomført. Å ha intervjusamtalene ferskt i minnet gjorde det lettere å sette seg inn i samtalene under transkriberingen. Jeg har transkribert samtalene ordrett i dens muntlige form og inkludert pauser for å gjenskape samtalene så godt som mulig. En utfordring under transkriberingen var at lyd kvaliteten på opptakene var dårlig i enkelte passasjer, ettersom opptakene ble gjort over internett. Men dette problemet var begrenset, og jeg har ingen grunn til å tro at det har ført til at vesentlig informasjon er gått tapt. Den neste prosessen var å analysere det transkriberte materialet gjennom å kode og kategorisere. Denne analysen beskrives i neste delkapittel.

3.4.7 Analyseprosessen

Analyse handler om å studere datamaterialet for å finne mønstre og sammenhenger og slik komme frem til en helhetlig forståelse av det man undersøker. Ifølge Grønmo (2016, s. 265) kan en ikke skille ut analyseprosessen som en bestemt fase i studien, ettersom denne foregår parallelt med datainnsamlingen. Larsen (2017, s. 113) støtter dette ved å påpeke at analysearbeidet foregår under hele forskningsprosessen, fra forberedelsen av undersøkelsen, under innsamlingen og til bearbeidelsen og tolkningen av data. Men hovedfasen av analysearbeidet er det som inkluderer koding, kategorisering og å finne mønstre (s.113).

Datamaterialet fra intervjuene var både omfattende, komplekst og uoversiktlig og det var vanskelig å forstå sammenhenger. Som Larsen (2017, s. 113) påpeker ble det viktig å komprimere og systematisere datamaterialet for at det skal bli mulig å tolke materialet. Intervjuene mine var på fem timer og 48 minutter til sammen, som produserte en stor mengde transkribert datamateriale. Gjennom koding og kategorisering gjorde jeg en datareduksjon, det vil si at jeg fjernet all informasjon som ikke var relevant for studiens problemstilling. Dette er for å avdekke sentrale og viktige tendenser i datamaterialet som er avgjørende for tolkningsprosessen (Larsen, 2017, s. 114).

3.4.7.1 Koding

Ifølge Grønmo (2016, s. 266) er koding den vanligste metoden for å bearbeide og sortere tekstdata. Koding innebærer å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å muliggjøre senere identifisering av en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226). Dette kan gjennomføres i flere trinn. Til analysearbeidet har jeg valgt å ta i bruk dataprogrammet NVivo. Dette er et analyseverktøy som brukes til å organisere og behandle kvalitative data. Ved å bruke dette programmet kunne jeg kode, kategorisere og gjøre notater på en effektiv måte, og det var til stor hjelp i startfasen for å få oversikt over materialet.

Jeg startet analysearbeidet med å foreta en åpen koding. Det innebærer at kodingen først og fremst er styrt av det empiriske datamaterialet. Kodene på dette trinnet er deskriptive, altså rent beskrivende karakteristikk av det faktiske og eksplisitte innholdet i teksten. Hensikten med en slik koding er at jeg som forsker skal være åpen nok til å oppdage uforutsette og overraskende fenomener, mønstre og sammenhenger (Grønmo, 2016, s. 267). For å kunne sammenfatte intervjupersonenes uttalelser til deskriptive nøkkelord (koder) benyttet jeg meg av meningsfortetting, som dreier seg om å komprimere lengre uttalelser til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 232). En slik koding gjør det enklere å finne tilbake til viktige uttalelser, og bidrar samtidig til et mer oversiktlig og ryddig datamateriale. Min semistrukturerte intervjuguide lettet kodingen, ettersom jeg allerede hadde forhåndsbestemte spørsmål som var organisert i deltemaer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

3.4.7.2 Kategorisering

Etter å ha kodet datamaterialet, var neste steg å sette informantenes beskrivelser i sammenheng. Formålet med intervjuene var å få frem hvilken forståelse og kunnskaper som ligger til grunn for deres arbeid med den muntlige klasseromskulturen. For at informantenes beskrivelser av tanker, erfaringer og opplevelser skulle komme tydelig frem, ble kategoriene utviklet etter deres beskrivelser. Jeg gjennomgikk kodene med sikte på å finne fellestrekk fra informantenes beskrivelser, som gravis utviklet seg til mer definerte kategorier. Studiens problemstilling og forskningsspørsmål var også styrende for mine vurderinger av hvilke koder og kategorier som var mest relevante for oppgaven (Grønmo, 2016, s. 268). Jeg vil benytte meg av direkte sitater fra intervjuene for å illustrere og utdype informantenes beskrivelser.

I denne fasen ble det tydelig at jeg som forsker befinner meg i en hermeneutisk prosess. I forsøk på å kategorisere og sette informantenes beskrivelser i sammenheng med lærebøkene, var min tilnærming hermeneutisk: Jeg forandret og utviklet min forståelse av dataene hele tiden. Kategoriene ble derfor endret flere ganger underveis, før jeg endelig landet på de som jeg presenterer i kapittel 4.

3.5 Forskningsetikk

I et forskningsprosjekt der det behandles personopplysninger om informanter, har jeg som forsker ansvar for å handle i tråd med forskningsetiske retningslinjer og lover etter Personopplysningsloven (2018). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt etiske retningslinjer, som ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 41) kan sammenfattes til tre typer hensyn å ta stilling til: (1) informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade. Som forsker i en kvalitativ intervjuundersøkelse sto jeg overfor en rekke moralske og etiske spørsmål som vil prege forløpet. Å forske på sosiale fenomener innebærer å undersøke menneskers private erfaringer, tolkninger og handlinger og legge disse beskrivelsene ut i det offentlige. Å balansere behovet for å tilegne seg mest mulig informasjon og kunnskap med ønsket om å vise informantene den nødvendige respekt, kan oppleves som vanskelig (Kvale & Brinkmann, 2019, 96). Jeg opplevde ikke at dette var en vanskelig avveining i min studie.

En vesentlig del av forskningsprosessen handler om å reflektere over de moralske og etiske konsekvensene for de valgene som blir tatt og synliggjøre disse for leseren. I det følgende vil jeg redegjøre for de hensyn jeg har måttet ta for å ivareta informantene best mulig.

3.5.1 NSD

Ifølge lov om behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven, 2018), er jeg pliktig å melde prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Dette fordi jeg gjennom de kvalitative intervjuene får tilgang til informasjon som kan spores tilbake til informantene, og fordi disse opplysningene blir behandlet elektronisk. Jeg sendte inn en søknad med informasjon om studien, og fikk etter kort tid godkjenning til å utføre datainnsamlingen (vedlegg 3).

3.5.2 Informert samtykke

I forskning stilles det krav om informert samtykke, som innebærer at forskningsobjektene er informert om studiens formål, hva deltakelse innebærer og deres rettigheter ved deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104). I forkant av intervjuene ble lærerne informert om undersøkelsen gjennom et informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 2) etter mal fra nettsidene til NSD. Dette sikrer frivillig deltakelse og ivaretar informantenes rett til å bestemme om de vil delta (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Jeg fikk tilsendt signert samtykkeskjema fra alle informantene før intervjuene ble gjennomført. Hvor mye informasjon som bør gis informantene om prosjektet i forkant av intervjuene, kan være et etisk dilemma (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 105). På den ene siden har informantene krav på god informasjon om hva de deltar i. På den andre siden kan det være hensiktsmessig ikke å avsløre alt i forkant, for å sikre at informantene ikke forbereder seg og pynter på svarene for å fremstå mest mulig kompetent.

I min studie sendte jeg ikke intervjuguiden til informantene før intervjuene. De fikk kun informasjon om de tre hovedkategoriene som intervjuet ville handle om; muntlige ferdigheter, undervisning og læringsmiljø. Dette fordi jeg ønsket å få innblikk i informantenes faktiske forståelse av begrepet muntlige ferdigheter. Jeg ville unngå at de skulle lese seg opp på temaet i forkant. Under intervjuene passet jeg på å gi informantene nok tid til å svare på spørsmålene. I ettertid ser jeg likevel at informantene med fordel kunne fått tilsendt intervjuguiden som omhandlet de to andre temaene, deres undervisningspraksis og læringsmiljø, i forkant. Dette fordi de muligens ville gitt mer gjennomtenkte svar dersom de hadde vært bedre forberedt på spørsmålene.

3.5.3 Konfidensialitet av datamaterialet

For å sikre informantenes anonymitet er de i denne oppgaven omtalt som informant A-F. Navn og personopplysninger ble erstattet med pseudonymer og koder i alle dokumenter, og all personlig informasjon ble lagret i egen mappe (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Denne informasjon ble også lagret i et eksternt dokument adskilt fra øvrige data.

3.6 Forskningens kvalitet

Jeg er oppmerksom på at jeg uvegerlig kan komme til å påvirke resultatene i undersøkelsen gjennom min forforståelse, mitt teoretiske ståsted og mine tilknytninger til informantene. Alt dette kan påvirke hva jeg legger vekt på og hvordan datamaterialet blir analysert og tolket.

Gjennom dette metodekapittelet har jeg gjort rede for min metodiske tilnærming og forskningsprosess og forsøkt å gjøre den så transparent som mulig for å styrke studiens kvalitet. Det er også andre aspekter ved forskningsprosessen som det er nødvendig drøfte. I neste delkapittel handler det om kvalitetsmålene validitet og reliabilitet.

3.6.1 Validitet

Datamaterialet mitt er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. I forskning brukes begrepet validitet eller gyldighet om hvilke begrensninger som er knyttet til forskningen. Validitet sier noe om metoden vi bruker, om den måler det vi ønsker å måle, om den egner seg til å undersøke problemstillingen, og derved om det er dekning for å trekke de konklusjonene som gjøres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222; Grønmo, 2016, s. 276). For at min studie skal ha høy validitet, må altså datamaterialet kunne brukes som et grunnlag for svare på problemstillingen.

I delkapittel 3.4.2 beskrev jeg hvordan jeg valgte mine informanter, og at jeg kjente til fem av dem fra tidligere. Jeg mener at dette bidrar til å styrke studien, ettersom dette var informanter jeg på forhånd visste hadde kjennskap til det jeg skulle undersøke.

For å sikre validitet er det viktig at jeg som forsker påser at det finnes grunnlag for mine analyser og tolkninger i datamaterialet, og at det er en sammenheng mellom disse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 130). Gjennom oppgaven refererer jeg til datamaterialet gjennom direkte sitater og viser med dette at det er materialet som danner utgangspunkt for de presenterte funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Gjennom beskrivelser av hvordan analyseprosessen foregikk, med blant annet koding og utvikling av kategorier, viser jeg også at mine beskrivelser, analyser og tolkninger er begrunnet i datamaterialet.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med studiens troverdighet å gjøre og knyttes til spørsmålet om hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere til andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Det handler med andre ord om i hvor stor grad man kan stole på funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Thurén (2015, s. 32) påpeker at en studie med høy reliabilitet inneholder en lav tilfeldighetsfaktor, som vil si at en annen forsker vil få et tilnærmet likt resultat ved å bruke samme metode. Kvale og Brinkmann (2019) hevder at dette nærmest er

umulig i kvalitative forskningsintervjuer: Den kunnskap som produseres under et forskningsintervju skapes av selve samspillet mellom intervjuer og intervjuperson i den spesifikke situasjonen (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 49). Et intervju kan med andre ord ikke replikeres. Hvis det gjentas med en annen intervjuer vil det oppstå et annet samspill, dermed produseres annen kunnskap. Det er mange ukontrollerbare faktorer som kan påvirke intervjuresultatet, men for å bidra til å sikre reliabilitet er mine refleksjoner om egen påvirkningskraft viktig.

I min forskningsprosess er det relevant å reflektere over mine relasjoner til informantene. Først og fremst er et forskningsintervju preget av et asymmetrisk maktforhold, der jeg som forsker vil være den kontrollerende parten som definerer og styrer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22; 37). En risiko ved slike intervjuer er dermed at informantene tilpasser det de sier til det de tror jeg ønsker å høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Jeg er imidlertid ikke ute etter noen rette eller gale svar, kun informantenes egen forståelse, tanker og erfaringer knyttet til muntligopplæringen. Som forsker kan jeg likevel risikere å utfordre reliabiliteten gjennom ledende spørsmål, ulike ordvalg og ubevisst kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276).

Fem av mine informanter ble rekruttert gjennom eget sosialt nettverk. Selv om ingen er nære venner, hadde jeg en relasjon til dem fra tidligere. Det kan ha vært en fordel såvel som en svakhet ved studien. En fordel fordi jeg kunne tilpasse intervjusituasjonen til den enkelte, samtalene fikk tidlig et naturlig preg, og vår relasjon kan ha bidratt til at informantene følte seg trygge og frie til å uttrykke seg. En svakhet fordi min relasjon til informantene kan ha påvirket intervjuene og tolkningen av dem. Min siste informant rekrutterte jeg gjennom Facebook (se kapittel 3.4.2). Fordelen med denne metoden er at jeg kan anta at informanten har en spesiell interesse for temaet, ettersom hun på eget initiativ ønsket å stille til intervju. Jeg opplevde at samtalen også her fikk et naturlig preg, og fra min side var kameraet på under hele intervjuet, noe som kan ha bidratt til å trygge informanten i intervjusituasjonen.

3.6.3 Overførbarhet

Resultatene i denne studien er basert på seks kvalitative intervju. I og med at utvalget er så lite kan jeg ikke vite om mine funn kan overføres til å gjelde andre norsklærere på småtrinnet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). Det faktum at jeg i utvelgelsen av informanter, valgte lærere som jeg mente hadde interesse for temaet, kan ha fått som konsekvens at mine

resultater viser at lærerne er mer kompetente til å undervise i muntlighet enn det som er tilfelle for et flertall av norsklærere på småtrinnet. Det gir enda mindre grunn til å generalisere resultatene.

Men formålet med denne studien er heller ikke å presentere resultater som kan generaliseres til norsklærere generelt, men å tilføre forskning på fagfeltet som kan bidra til økt oppmerksomhet på hvordan det undervises i muntlige ferdigheter i skolen og inspirere til videre forskning på fagfeltet. Den forståelsen og de erfaringene som mine informanter beskriver kan også være noe andre lærere kan kjenne seg igjen i. «Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse. Personer med erfaring fra de fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles i teksten» Thagaard (2013, s. 213). Det kan med andre ord være interessant å se hvordan mine funn kan knyttes til andre, lignende situasjoner og grupper av lærere. Slik håper jeg at min studie kan bidra til økt oppmerksomhet på den muntlige klasseromskulturen.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens hovedfunn. Som nevnt i oppgavens metodedel består datamaterialet av tre lærebøker fra lærerutdanningen og seks kvalitative intervjuer med norsklærere på småtrinnet. Gjennom en tematisk analyse av datamaterialet vil jeg presentere hovedfunnene som blir drøftet i diskusjonsdelen i kapittel 5.

I kapittelets første del blir analysen av lærebøkene presentert. Innledningsvis blir bøkene kort introdusert hver for seg, før jeg presenterer bøkens hovedtrekk. I siste del av kapittelet vil jeg presentere hovedfunnene fra de kvalitative intervjuene.

4.1 Presentasjon av lærebøkene

4.1.1 *Tid for tale*

Tid for tale er en innføringsbok i muntlig kommunikasjon, skrevet av Liv Marit Aksnes. Boken gir et faglig grunnlag for muntligundervisningen i skolen. Den drøfter særtrekk ved det muntlige språket og har som hovedfokus de fire sjangrene *opplesning, fortelling, tale og samtale*. Med retorikken som teoretisk og didaktisk grunnlag, viser Aksnes hvordan man kan arbeide med muntlige tekster i norskfaget.

4.1.2 *Norskboka 2*

Norskboka 2 er ett av to basisverk for grunnskolelærerutdanningen for 1-7.trinn. Bøkene gir innsikt i sentrale emner innenfor norskfaget og legger stor vekt på sammenhengen mellom teori og praksis. Her tar jeg utgangspunkt i kapittel 3, «Muntlig bruk av språket», som er skrevet av Jannike Ohrem Bakke og Kåre Kverndokken. Dette kapittelet handler om muntligundervisningens didaktikk, ulike muntlige sjangre og vurdering av muntlige ferdigheter.

4.1.3 *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*

101 måter å fremme muntlige ferdigheter på er en lærebok i to deler. Del 1 består av en rekke vitenskapelige, fagfellevurderte artikler som omhandler sentrale temaer knyttet til muntlighet. Del 2 er også forankret i forskning. Her vises det hvordan teori kan knyttes til praksis og gi et didaktisk repertoar for å utøve undervisning i muntlighet. Kåre Kverndokken er redaktør, og bidragsyterne er sentrale forskere innen norskfaget. Målet er å fremme teoretisk innsikt i muntlighet som fagfelt og konkretisere hva som ligger i begrepet muntlige ferdigheter.

4.2 Tematisk analyse av lærebøkene

4.2.1 Lærebøkens definisjon av muntlighet

Både i *Tid for tale* og i *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*, definerer Liv Marit Aksnes muntlige ferdigheter som et komplekst samspill som har mange ulike aspekter. I *Tid for tale* beskrives muntlighet som et dynamisk og komplisert situasjonsbestemt samspill, der talespråket vil justere seg etter formålet og den retoriske situasjonen, kairos. (Aksnes, 2007, s. 13). I muntlige ferdigheter inngår det å lytte aktivt, argumentere, utvikle resonnement, referere, fortelle og lese opp (2007, s 7).

I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* heter det at talespråket er et komplekst samspill mellom ord, lyd og bilde. Det innebærer at man i talesituasjonen aldri vil oppfatte ordene isolert (Aksnes, 2016, s. 17). Både stemme, kroppsspråk og klesdrakt påvirker hvordan man tolker innholdet i det som sies. Dette samspillet fremheves også i *Tid for tale*, der tonefall, blikk, mimikk og gester blir beskrevet som meningsbærende elementer som inngår i det muntlige uttrykksregisteret (Aksnes, 2007, s 19). Videre knytter Aksnes muntlige ferdigheter til retorisk tenkning, som innebærer å formulere tanker, kommunisere kunnskaper og meninger og være oppmerksom på talesituasjonen som språket utfolder seg i (2007, s. 13).

Aksnes (2007) viser hvordan ulike muntlige sjangre har ulike kommunikative formål avhengig av situasjonen. Tre elementer avgjør hvordan kommunikasjonen forløper: Taleren, det som formidles og tilhøreren. Forholdet mellom de tre varierer med talesituasjonen, men de er alle med og påvirker det som skjer (s. 10). Muntlige ferdigheter handler altså om mer enn det å kunne snakke. Det innebærer å forstå hvilke krav talesituasjonen stiller til innhold og uttrykksmåte og å kunne tilpasse språket deretter. Det handler også om kunnskap om hvordan de ulike elementene påvirker kommunikasjonen, og hvordan man kan bruke dem til å formidle på en virkningsfull måte.

Lytting er et gjennomgående tema i de tre lærebøkene og fremstilles som en viktig del av muntlige ferdigheter. I *Tid for tale* fremheves aktiv lytting som en forutsetning for god muntlig kommunikasjon. Ifølge Aksnes (2007, s. 119) lytter man ikke kun for egen del, men også for å støtte og oppmuntre andre. I *Norskboka 2* beskrives lytting som en aktiv ferdighet, der man som lytter er både deltaker og mottaker i en samtale (Bakke & Kverndokken, 2014, s.

56). I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*, fremstiller Hildegunn Otnes (2016, s. 72) lytting som en omfattende ferdighet med flere aspekter. Hun skiller mellom *å høre* og *å lytte*, og fremholder at det å lytte innebærer langt mer enn å høre. Otnes beskriver *høring* som en fysiologisk prosess der vi sanser, registrerer og mottar lydsignaler, der innholdet ikke nødvendigvis blir oppfattet. Ved *lytting* derimot, går man inn for å høre nyanser, forstå og skape mening. Med en slik forståelse får lyttebegrepet en smalere betydning; det sier noe om kvaliteten på høringen (Otnes, 2016, s. 73).

I dagens klasserom er dialog og elevaktivitet en sentral del av undervisningen. Gjennom talespråket hjelper elevene hverandre til å utvikle tanker og ideer og utvikler samtidig egen forståelse. Dette forutsetter en kommunikativ form for lytting, som omfatter både kognitive, språklige og sosiale handlinger. Otnes (2016, s. 80) etterlyser kompetansemål i læreplanen knyttet til den kommunikative lyttingen, som hun beskriver som mer kompleks enn det å lytte etter informasjon. Lytting omfatter ikke bare resepsjon, men også reaksjon (s. 85).

Å være en aktiv lytter krever imidlertid trening, og i *Tid for tale* understreker Aksnes (2007, s. 119) at elevene trenger spesifikke oppgaver for å lære hva de skal rette oppmerksomhet mot og hvordan de kan gi hverandre respons. I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* presenterer Otnes (2016) to sentrale lyttehandlinger som dokumenterer at lytting skjer: Oppbakking og oppfølging. *Oppbakking* er en type støttende tale som ytres mens den andre har ordet, ofte overlappende med den som snakker. Oppbakking markerer at man har hørt og/eller forstått det som sies. Oppbakking kan være ikke-verbale (smil, gester, blikk) eller verbale småord. *Oppfølging* er ytringer som markerer at man har fulgt med og er interessert, og bidrar til videreutvikling av emnet (Otnes, 2016, s. 81-82). Det å være en god lytter krever altså en tilstedeværelse og evne til å følge opp og vise respekt for det den andre ytrer. I likhet med Otnes, påpeker også Bakke og Kverndokken (2014) i *Norsk boka 2* betydningen av oppfølgingsspørsmål og respons. Bekreftende spørsmål kan styrke elevenes selvfølelse og opplevelse av at deres bidrag til samtalen er viktig og slik trygge elevene i språksituasjonen (s. 66).

4.2.2 Betydningen av tidlige muntlige ferdigheter

Talespråket er en naturlig ferdighet fra vi er små. I *Tid for tale* poengterer Aksnes (2007) at det kan være lett å ta taleevnen for gitt og glemme at språket må stimuleres og utvikles på lik linje med skriftspråket (s. 7). Samtidig understrekes det at muntlige ferdigheter er et

nødvendig redskap for forståelse i alle fag på alle trinn (s. 21). Gjennom en historisk gjennomgang av muntlighetens plass i skolen, viser alle tre lærebøker at muntlige ferdigheter rettmessig har erobret en større plass i dagens skole, men fremholder at det fortsatt er rom for å utvide den plassen. De peker på at muntlige ferdigheter har stor betydning for elevenes læring og forståelse, personlige utvikling og deltakelse i et demokratisk samfunn. Muntlige ferdigheter vurderes i dag å inngå som en viktig del av skolens dannelsingsoppdrag.

4.2.3 Forutsetninger for å lykkes

4.2.3.1 Lærerrollen

Alle lærebøkene fremhever læreren som muntlig rollemodell. I *Tid for tale* understrekes lærerens egne ferdigheter: For å kunne gi elevene en god muntlig opplæring, er det avgjørende at læreren selv er en god muntlig formidler og samtalepartner (Aksnes, 2007, s. 7). *Norskboka 2* påpeker at læreren påvirker elevenes motivasjon: En god retorisk lærerpraksis kan gi mer oppmerksomme og motiverte elever. Læreren bør være en god oppleser, forteller, taler og samtalepartner i arbeid med de ulike sjangrene (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 63). Boken vektlegger også den uformelle læringen som finner sted i et klasserom. Gjennom lærerens muntlige agering vil det skje mye implisitt, uformell læring i muntlighet, eksempelvis gjennom måten læreren kommuniserer med elevene på, og lærerens respons og stemmeleie i de ulike situasjonene. En god lærermodellering er altså avgjørende for å vise elevene hva faglige standarder for muntlige ferdigheter innebærer (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 62-64).

Norskboka 2 understreker at læreren selv må ha forventninger til og et ønske om et muntlig fellesskap. Videre at det viktig at læreren legger til rette for forutsigbare muntlige aktiviteter, gjerne faste, repeterende innslag, samt stiller tydelige krav til hvordan man skal opptre som gode lyttere (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 61).

4.2.3.2 Læringsmiljø

Alle de tre lærebøkene fremhever at et godt læringsmiljø er en viktig forutsetning for å kunne arbeide med muntlighet i klasserommet og for at elevene skal tørre å være muntlig aktive i undervisningen. I *Tid for tale* skriver Aksnes (2007, s. 10) at et godt læringsmiljø består av aktive lyttere som følger samtaleregler og som har respekt for ulike synspunkter. For å unngå en samtalekultur der elevene opplever ikke å bli hørt, må det skapes et trygt, muntlig klima i klasserommet. Både *Tid for tale* og *Norskboka 2* vektlegger at læreren sammen med elevene

må snakke om og reflektere over samtaleregler og utvikle normer og rutiner for hvordan klassen skal oppføre seg i fellesskapet (Aksnes, 2007, s. 114; Bakke & Kverndokken, 2014, s. 58).

I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* vektlegger Otnes at det å *snakke om* lytting, spesielt holdningsdelen, er viktig (Otnes, 2016, s. 80). Å samtale om lytting gir elevene et metaperspektiv på muntlighet og dens kompleksitet. Det er nødvendig å gjøre elevene bevisst på hva en lyttende holdning innebærer og lage klare regler for hvordan opptre når andre snakker. Slik er lytteopplæring en viktig del i arbeidet med å skape et godt muntlig læringsmiljø.

4.2.4 utfordringer

Forskning viser at muntlighet ikke vies samme oppmerksomhet i undervisningen som de andre grunnleggende ferdighetene. I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* peker Aksnes (2016, s. 17) på muntlighetens særtrekk som en forklaring på hvorfor arbeid med muntlige ferdigheter har blitt nedprioritert. Det komplekse og situasjonsbestemte samspillet er både det viktigste og vanskeligste i opplæringen av muntlig kompetanse, mener Aksnes (2016). Talesituasjonen og hvordan det språklige innholdet tolkes blir styrt av språklige og sosiale handlinger, og talespråket er tett knyttet til person og situasjon. Den som snakker, representerer seg selv gjennom språkhandlingene og gjør seg dermed sårbar for kritikk. Dette kan være med å forklare hvorfor det vies mindre tid til å arbeide med muntlighet, og hvorfor læreren er forsiktig med å gi respons (Aksnes, 2016, s. 17).

I *Tid for tale* fremheves betydningen av rolleforventninger og hvordan disse kan påvirke den muntlige kommunikasjonen i klassen. Aksnes (2007, s. 118) skriver at lærerens status og autoritet kan begrense kommunikasjonen fordi samtalen ikke foregår på like vilkår. En asymmetrisk rollefordeling kan gi elevene manglende tro på eget resonnement og gjøre at de svarer slik de tror læreren forventer (s. 130). Ulike rolleforventninger som etableres i et klasserom kan også føre til fastlåste interaksjonsmønstre, som elevene lever opp til i holdning og væremåte.

4.2.5 Læringsmetoder

I det følgende vil jeg gjennomgå hvilke læringsmetoder de tre lærebøkene vektlegger i muntlighetsarbeidet.

4.2.5.1 Samtale

Alle de tre lærebøkene beskriver samtalen som en viktig muntlig sjanger og knytter denne til det sosiokulturelle perspektivet på læring. I *Tid for tale* beskriver Aksnes (2007, s. 113) hvordan det å delta i en samtale innebærer å konsentrere seg, lytte oppmerksomt og reflektere over det som sies, for å kunne ta stilling og gi respons. I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* heter det at deltakelse i samtale ikke bare utvikler elevenes evne til å tenke og deres generelle muntlige ferdigheter, men også egenskaper som toleranse, fellesskapsfølelse og demokratisk praksis (Børresen, 2016, s. 90). Gjennom å delta i en samtale får elevene erfaring med å forholde seg til forskjeller, uenigheter, vurderinger og kritikk. Dette knyttes til Olga Dysthes begrep *flerstemmighet*, som innebærer at elevene er avhengig av et mangfold av erfaring, kunnskap og ideer for å utvikle forståelse (Børresen, 2016, s. 92).

Norskboka 2 fremhever også flerstemmighetens betydning for forståelse og læring. Her introduserer Bakke & Kverndokken (2014, s. 58) Mikhail Bakhtins begrep *dialogbasert undervisning* som en metode for å involvere elevene i undervisningen og bruke flerstemmigheten som kan oppstå i klassen for å skape ny kunnskap og innsikt: Elevene skal ikke bare reprodusere lærerens og lærebøkens kunnskap, de skal være aktive medskapere gjennom språklig samhandling. Gjennom samtale og dialogisk undervisning vil elevene utvikle evnen til å formulere seg relevant om ulike temaer, og slik myndiggjøres til å delta i demokratiet. Å kunne ytre seg relevant, klokt og kunnskapsrikt, bidrar til å utvikle retorisk dannelse (Berge & Stray, sitert i Bakke & Kverndokken, 2014, s. 59).

I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* sier Børresen (2016, s. 90) at for å oppnå læringseffekt gjennom en samtale, kreves det god struktur og en bevisst lærerrolle som leder elevene til engasjement, og som får frem et mangfold av ideer og ulike synspunkter. Måten læreren styrer undervisningssamtalen på har med andre ord stor betydning for læringseffekten, både den faglige og sosiale. I *Tid for tale* påpekes det at elevenes engasjement også påvirkes av andre forhold. Til forskjell fra uformelle samtaler, har undervisningssamtalen alltid læring som formål, med samtaleemner som er hentet fra læreplanfestete kunnskaps- og problemområder. Aksnes (2007, s. 131) mener at det faglige

innholdet kan utgjøre en barriere for samtale og i seg selv være nok til at elever ikke engasjerer seg i samtalen. Elevenes personlighet spiller også inn: Noen elever er pratsomme og aktive, mens andre er mer avventende og passive. En viktig del av lærerrollen er derfor å sørge for at noen elever ikke blir for dominerende og tar for stor plass i samtalen (Aksnes, 2007, s. 142). De pratsomme må lære å slippe andre til, og de mer tilbaketrukne må tørre å ta plass og oppleve det trygt og meningsfullt å ta ordet. Men Aksnes (2007) understreker at man må akseptere at man er forskjellige, og at den tause aldri må tvinges til å tale (s. 142).

4.2.5.2 Fortelling

Alle de tre lærebøkene nevner muntlig fortelling som en viktig sjanger, men vektlegger ulike aspekter. I *Tid for tale* fremhever Aksnes (2007, s. 58) elevenes fortellerglede som en viktig ressurs i muntligopplæringen. Det må være et mål at elevenes glede ved å dele opplevelser og fantasier oppmuntres og utvikles gjennom et godt fortellerklima i klassen. Slik kan elevene bli gode fortellere og slik kan det sosiale felleskapet i klassen styrkes.

I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* fremhever Kverndokken (2016, s. 66) den muntlige fortellingen som en god mulighet til å trene elevene til å bli trygge på å snakke høyt i samvær med andre. Slik mener Kverndokken (2016) at den muntlige fortellingen kan utgjøre en kilde til demokratisk medborgerskap. Den muntlige fortellingen kan også skape gode fellesopplevelser og skape samspill mellom elevenes livserfaringer og kunnskapsutvikling, mener Kverndokken (2016, s. 66).

4.2.5.3 Fremføring

I *Tid for tale* blir den forberedte talen betegnet som en muntlig sjanger og brukes som et synonym for fremføring. Aksnes (2007, s. 82) definerer en fremføring som det å ha ordet over en kortere eller lengre periode, det være seg for å forklare, argumentere eller overtale. For at elevene skal bli trygge talere må de bli vant til å ha slike fremføringer, eksempelvis gjennom faste innslag som «dagens ord» (s. 82).

Den forberedte talen blir også nevnt i *Norskboka 2*, og her knyttet til retorikkens actio. Bakke og Kverndokken (2014, s. 77) understreker at elevene må få kunnskap om hvordan ulike muntlige virkemidler påvirker talesituasjonen. Læreboken presenterer et repertoar av muntlige virkemidler, gruppert i kategoriene lydlig og visuelle. De lydlig virkemidlene omfatter volum, tempo, artikulasjon, trykk, tonefall og pause. De visuelle virkemidlene inkluderer

kroppsspråk, mimikk og blikk. Virkemidlene gir også et metaspråk om muntlighet som kan brukes i vurderingsarbeidet (2014, s. 77).

101 måter å fremme muntlige ferdigheter på vektlegger retorikken som grunnleggende i arbeidet med de ulike muntlige sjangere. Bakken (2016, s. 40) skriver at den klassiske retorikken hviler på en grunnleggende forståelse av at alle elementer i en tale eller fremføring kan ha betydning for dens virkning, og derfor må planlegges i detalj før den fremføres.

4.2.5.4 Verktøy

I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* drøfter Svenkerud (2016) hvordan digitale verktøy kan utvide repertoaret av muntlige arbeidsmåter og gjøre det mer tilgjengelig for refleksjon og vurdering. Hun viser hvordan ulike digitale verktøy kan gi økt muntlig deltakelse i samtaler og diskusjoner og gi lærerne mulighet til å se hele klassens bidrag. Hun introduserer lyd- og bildeopptak som en metode som både kan fremme vurdering og refleksjon og samtidig senke barrieren for å delta aktivt muntlig. Elevpresentasjoner er ofte en tidkrevende arbeidsform når alle elevene skal lytte til hverandre, og for mange elever kan slike situasjoner være utfordrende. Digitale opptak kan flytte noe av den muntlige treningen hjem eller ut av klasserommet og slik frigjøre undervisningstid som kan brukes til videre progresjon i faget. Samtidig gis elevene mulighet til å gjøre flere opptak av presentasjonen (Svenkerud, 2016, s. 107). Hun presenterer også interaktive tavler som et verktøy som kan fremme muntlighet i klasserommet. Gjennom ulike programvarer kan de interaktive tavlene sette i gang diskusjoner, og ulike nettsider kan inkludere elevenes bidrag på måter som kan hjelpe læreren å styre samtalen i klassen (s. 112). Svenkerud (2016, s. 115) påpeker at denne teknologien stiller krav til lærerens klasseledelse og til at bruken av digitale verktøy er planlagt og gjennomtenkt.

4.2.5.5 Organisering og tilrettelegging

Både *Norskboka 2* og *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* presenterer noen grep som læreren kan anvende for å trygge elevene og fremme muntlighet i undervisningen. Begge bøkene introduserer en samtalestruktur de kaller for *tenk-par-del*, som går ut på at elevene arbeider i tre faser: Elevene skal først tenke individuelt, så diskutere i par og til slutt dele sine svar og refleksjoner med resten av klassen. Tenkefasen sikrer at elevene får nok tid til å reflektere over oppgaven. Pardiskusjonen gir elevene mulighet til å formulere sine tanker høyt

overfor en medelev, og få og gi respons på sine og andres ideer. Det kan senke terskelen for å delta i den avsluttende fasen, som er å dele sine tanker med resten av klassen (Fjørtoft, 2016, s. 130).

I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* fremholder Fjørtoft (2016, s. 130) at en klassesamtale uten håndsopprekning også kan bidra til økt deltakelse. En slik praksis kan bidra til å bryte opp faste interaksjonsmønstre der noen få elever svarer, og resten er passive. Den vil også kreve mer oppmerksomhet av alle, fordi de når som helst kan oppfordres til å delta i samtalen. Fjørtoft (2016, s. 130) mener dette kan senke terskelen for å delta i samtalen. Dersom læreren bruker hendelser der elevene sier noe feil eller misforstås som utgangspunkt for videre læring, vil også elevenes frykt for å si noe feil være mindre.

I *Norskboka 2* foreslår Bakke og Kverndokken (2014, s. 61) at elevene ved å bli vant til å høre sin egen stemme i rommet, gjerne samtidig med andre, for eksempel ved at alle elevene snakker i kor, kan bli tryggere på å ta ordet i plenum.

4.2.6 Vurdering av muntlige ferdigheter

Tid for tale fremhever vurdering og respons som en viktig del av muntligundervisningen. Aksnes (2007, s. 15) foreslår at klassen i fellesskap må bli enige om vurderingskriterier i arbeidet med de ulike talesjangrene. Den muntlige kommunikasjonen er som nevnt tidligere person- og situasjonsavhengig, og vurdering av muntlighet blir derfor en vurdering av personlig tale. Av den grunn er det viktig at tilbakemeldingene elevene gir hverandre er konstruktive og konkrete og basert på avtalte vurderingskriterier. For å unngå at vurderingen handler om fremføringen alene, er det viktig å inkludere noen faglige kriterier (Aksnes, 2007, s. 16). Med utgangspunkt i retorikken, gir *Tid for tale* konkrete forslag til hva vurderingskriteriene for de ulike sjangrene kan inneholde, med fokus på situasjon, innhold, komposisjon, språk, stil og fremføring.

Norskboka 2 vektlegger vurdering av den forberedte talen. Dette begrunnes med at sjangeren er lettere å trene på, sammenlignet med den frie, spontane samtalen og derfor lettere å knytte til konkrete vurderingskriterier. Ifølge Bakke og Kverndokken (2014, s. 77) er vurdering av muntlighet avhengig av at elevene har kunnskap om og erfaringer med hvordan muntlighetens virkemidler påvirker formidlingssituasjonen. Dette gir også et metaspråk som kan brukes i vurderingen av muntlighet, som kan sikre at vurderingen ikke blir for generell og at responsen

fordeles likt mellom form og innhold (s. 80). For de minste elevene anbefaler Bakke og Kverndokken (2014, s. 78) at lærer bruker få vurderingskriterier av gangen. *Norsk boka 2* understreker læringspotensialet i å høre andres tilbakemeldinger i klassen. Selv om elever kan være sårbare i møte med muntlige tilbakemeldinger, ligger det likevel mye læring i å høre responsen fra medelever og lærer (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 80). Men det forutsetter et læringsmiljø med vekt på lytting og tydelige rammer med klare mål som trykker elevene.

I boken *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* problematiserer Henning Fjørtoft (2016) vurderingen av muntlige ferdigheter. Fjørtoft (2016) legger til grunn et integrert eller økologisk perspektiv på muntlighet. Det innebærer at muntlighet er en sentral og integrert del av undervisningen i alle fag, og at sosial interaksjon i klassen er viktig for læring og språkutvikling (s. 122). I vurderingen av muntlige ferdigheter må disse derfor ses i sammenheng med faglig læring, deltakelse i det sosiale spillet i klasserommet og gjeldende normer og verdier. Det muntlige henger nært sammen med det faglige, presiserer Fjørtoft (2016): Manglende bakgrunnskunnskaper eller uklare forventninger til muntlig interaksjon kan gjøre at noen elever ikke deltar muntlig i klasserommet. Normene for passende deltakelse kan også variere med kulturell og sosial bakgrunn (s. 132). Læreren må være bevisst kompleksiteten ved interaksjonen i klasserommet; de asymmetriske relasjonene og de skjulte eller ubevisste strukturene som legger føringer for elevenes atferd (Fjørtoft, 2016, s. 132).

Videre påpeker Fjørtoft (2016, s. 123-124) at ubevisste prosesser, som for eksempel at lærer signaliserer forventninger uten selv å være oppmerksom på det, kan gjøre det vanskelig å tolke elevenes muntlighet på en god måte. Vurderingen kan også være preget av lærerens egne preferanser og mål, og elevenes atferd i sosiale sammenhenger kan også påvirke vurderingen. Dette må læreren være seg bevisst for å gjøre gode vurderinger.

I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* viser Svenkerud (2016) hvordan digitale opptak kan gjøre muntlige ferdigheter mer tilgjengelig for refleksjon og vurdering. Lyd- og bildeopptak gjør det mulig å spille av elevenes muntlige presentasjoner gjentatte ganger og åpne for mer gjennomtenkte tilbakemeldinger på elevenes muntlige arbeid (s. 108). Elevene får også anledning til å vurdere og reflektere over egen formidling.

4.3 Analyse av intervju

I denne delen vil jeg presentere hovedfunnene fra de kvalitative intervjuene. Innledningsvis presenterer jeg de seks informantene hver for seg, der jeg kort beskriver deres bakgrunn og hvordan de arbeider med muntlighet. Funnene blir så presentert gjennom en kombinasjon av gjenfortelling og direkte sitater av informantenes uttalelser.

4.3.1 Informantene

Informant A ble ferdig på lærerutdanningen i 2020 og jobber nå på fjerde trinn. Han er den eneste av informantene som svarer at han fikk undervisning i muntlighet under utdanningen, og da med vekt på debatteknikk. Den skolen han arbeider på har til en viss grad fokus på elevenes muntlige ferdigheter, sier han. Selv arbeider A spesielt for å tilrettelegge for at de engstelige og tilbaketrukne elevene også skal tørre å delta muntlig, gjennom å gjøre egne avtaler med dem, forberede dem godt, bruke hjelpespørsmål og gi dem god nok tid.

Informant B avsluttet også lærerutdanningen i 2020 og jobber nå på 1.trinn. Hun har tre års erfaring med småtrinnet gjennom lærerjobb ved siden av studiet. Hun jobber på en flerspråklig skole og forteller at begrepslæring er et stort fokus på skolen. I undervisningen er hun opptatt av å luke ut feil som kan føre til misforståelser, men samtidig sørge for at det er takhøyde for å feile. For å få med de mer tilbaketrukne elevene i samtalen, bruker hun hjelpespørsmål, varierer vanskelighetsgraden og dropper av og til håndsopprekning for å dempe de ivrigste og la de forsiktige elevene slippe til. Informanten er også opptatt av å påpeke egne feil for å ufarliggjøre situasjonen.

Informant C avsluttet lærerutdanningen i 2017. Nå jobber han på 5.trinn, men har fulgt elevene sine fra 4.trinn og har slik erfaring som norsklærer også på småtrinnet. Han opplever at skolen han arbeider på, bare til en viss grad er opptatt av elevenes muntlige ferdigheter. Informant C er opptatt av at også de mer sjenerte elevene skal tørre å uttrykke seg. Han motiverer dem gjennom en-til-en samtaler, for så å oppmuntre dem til å dele i klassen, og hvis det ikke går, sørger han for at han har en form for faglig samtale med eleven i løpet av dagen. Han bruker også det digitale verktøyet Book Creator for å ufarliggjøre talesituasjonen. Elevene får her mulighet til å øve på presentasjoner så mye de vil før de sender inn opptak til læreren, og ved avspilling i klassen blir de også vant til å høre sin egen stemme. Også C påpeker egne feil for å ufarliggjøre situasjonen.

Informant D avsluttet lærerutdanningen i 1995, og har 20 års erfaring som lærer på småtrinnet. Hun har også videreutdannet seg og har sju års erfaring som pedagogikk lærer på lærerutdanningen. Hun blir oppfordret av skoleledelsen til å dele sin muntlig praksis med resten av kollegiet, og opplever derfor en viss interesse for muntlige ferdigheter på skolen. Hun bruker samlingsstunden aktivt, i flere fag, for å øve muntlige ferdigheter helt fra 1. klasse. Alle elever snakker etter tur, og hun lar de engstelige få begynne i det små, for eksempel med å bare si navnet sitt, som hun forbereder dem på i forkant. Hun bruker hjelpespørsmål, svaralternativer og temaer som fenger for å få elevene på gli. Gjennom den faste samlingsringen opplever hun å få svært gode resultater i det muntlige arbeidet. Hun deler mye med elevene for å skape trygge talesituasjoner.

Informant E har tatt førskolelærerutdanningen og senere videreutdannet seg til å bli norsklærer på småtrinnet. Hun har 15 års erfaring som lærer på 1. og 2. trinn. Hun sier at ledelsen ved hennes skole har lite fokus på elevenes muntlige ferdigheter. Det er opp til den enkelte lærer om de vil undervise i muntlighet. Selv vektlegger hun at elevene snakker tydelig og gjør seg forstått, og hun hjelper gjerne med oppfølgingsspørsmål for å bekrefte. Hun har også god erfaring med muntlige oppgaver, med tegning som inngang til fortelling og med ventebok for de som lytter, slik at den som snakker i klassen ikke skal ha alles blikk på seg. Hun bruker også gruppe- og stasjonsarbeid, filmer og uteskole med rebus for å fremme muntlighet.

Informant F avsluttet lærerutdanningen i 2013, og har flere års erfaring som norsklærer på 2., 3. og 4. trinn. Hun opplever at skolen hun arbeider på er opptatt av å undervise i muntlighet, særlig i matematikk. Informanten er særlig opptatt av å trene elevene på å lytte, vise interesse for hva andre sier og gi og få tilbakemeldinger. Hun gir tydelige oppgavebeskrivelser for å trygge usikre elever og avtaler på forhånd hva de skal si i plenum for å trygge dem. Hun gir elevene ulike roller og oppgaver i gruppearbeid og på stasjoner for å sikre at alle deltar muntlig.

4.3.2 Lærernes forståelse av muntlige ferdigheter

Samtlige informanter forstår muntlige ferdigheter som evnen til å uttrykke seg og å gjøre seg forstått. Alle informantene understreker at det å ta ordet i en forsamling, høre sin egen stemme og bli vant til å snakke høyt er viktige aspekter ved muntlige ferdigheter og har ambisjoner

om at elevene skal kunne snakke uanstrengt foran klassen. Et flertall av informantene svarer at muntlige ferdigheter er å kunne delta i en diskusjon med egne tanker og meninger og fremhever lytting som en del av de muntlige ferdighetene (A, C, D, F). Elevene må kunne være gode publikummere og respondere på andres innspill (D, F, A). Informantene fremhever som et læringsmål at elevene skal bli gode samtalepartnere. De skal kunne ta ordet etter tur uten å avbryte hverandre, og de bør være i stand til å uttrykke og begrunne egne meninger, stille spørsmål og oppklare. Informantene fremhever ellers noe ulike aspekter ved muntlige ferdigheter. Én informant vektlegger elevenes evne til å engasjere gjennom innlevelse i det de forteller og å kunne løse konflikter gjennom kommunikasjon (B). En annen understreker spesielt at elevene må lære å argumentere og debattere (A). Informant D understreker betydningen av å utvikle et rikt ordforråd: «Det er viktig for forståelsen senere i skoleløpet og i voksenlivet [...] at du forstår begreper som blir brukt, både av barn og voksne». (D).

4.3.3 Faktorer som påvirker forståelsen og undervisning av muntlige ferdigheter

4.3.3.1. Lærerutdanningen

Ingen av informantene opplever at muntlige ferdigheter ble særlig vektlagt i lærerutdanningen. Da informant D utdannet seg på slutten av 90-tallet, var muntlige ferdigheter ennå ikke nevnt i skolens læreplaner. Mer overraskende er det at de øvrige fem informanter, som utdannet seg etter LK06, da muntlighet var blitt del av pensum, heller ikke opplevde at muntlighet ble tillagt særlig vekt i utdanningen. Informant B opplevde at det var det mer fokus på *lærerens* muntlige ferdigheter enn elevenes: «Jeg husker vi hadde praktisk undervisning rundt vår fortellingsevne, hvordan vi som lærere skulle formidle, men jeg kan ikke huske at vi fikk noe praktisk undervisning knyttet til elevenes muntlighet». Bare informant A nevner utdanningen spesifikt som et teoretisk bakteppe for forståelse, og da i pedagogikk, ikke i norsk: «I pedagogikk hadde vi mye om debatt og bruk av debatteknikk i skolen [...] der ble det å kunne bruke egen stemme og uttrykke din mening viktig». To informanter mener at Kunnskapsløftet har vært viktig for deres forståelse av og undervisning i muntlighet.

4.3.3.2 Skolens fokus på muntlige ferdigheter

Informantene har ulike erfaringer knyttet til skolens fokus på muntlige ferdigheter. Informant D blir oppfordret til å dele sin muntligpraksis med resten av kollegiet og mener derfor at skoleledelsen viser interesse for temaet. Informant F opplever også at skolen er opptatt av

muntlighet, særlig i matematikk: «De er opptatt av at elevene skal utvikle evnen til å reflektere, å tenke, legge frem [...] at vi skal ha det som en naturlig del av timene [...] vi har hatt mye fokus på matematiske samtaler». Informant B mener at hennes skole er veldig opptatt av muntlighet. Hun jobber på en flerspråklig skole og sier at skolen av den grunn er spesielt opptatt av begrepslæring. Begrepslæring er avgjørende for at elevene utvikler et felles språk der alle kan gjøre seg forstått og forstå hverandre.

Tre informanter mener at det er lite eller svært lite fokus på å trene muntlige ferdigheter ved deres skole, og at det er mest opp til den enkelte lærer hvor mye man vil arbeide med dette (A, C, E). En av dem mener at skolen han jobber på er mest opptatt av nasjonale prøver og målbare ferdigheter.

4.3.3.3 Personlige erfaringer

To informanter sier at deres personlige erfaringer med muntlighet da de selv var elever har gjort at de er opptatt av å gjøre elevene trygge i muntlige situasjoner. Informant E minnes: «Jeg hadde selv utfordringer med å lese og tale høyt i klassen, og fikk kommentarer på det, så det har nok påvirket meg til at jeg ønsker at mine elever skal få prate mest mulig, og på sin måte». Informant F har en motsatt opplevelse: «Jeg har selv alltid opplevd at det har vært greit å ha fremføringer, og jeg har alltid likt muntlige eksamener bedre enn skriftlige. Og da får man litt aha- opplevelse i møte med elever, fordi det er så ulike opplevelser». I sitt arbeid som lærer har hun blitt mer oppmerksom på at elever kan ha svært ulike opplevelser av å måtte prestere muntlig. Hun jobber derfor med å trygge elevene i situasjonen, sier hun.

En annen informant nevner selve lærerpraksisen som avgjørende for å finne ut hva som er viktig å trene på innenfor muntlighet. Selv om man planlegger en time med fokus på å øve på muntlige ferdigheter, er det først når man kommuniserer med elevene i undervisning at en skjønner hva de trenger å øve på. «Det endrer kanskje litt på hva man tenker er de viktigste punktene innenfor muntlige ferdigheter. Man kan tenke at det å snakke flytende eller grammatisk riktig er viktig, men så er kanskje det å snakke med innlevelse og å være en god samtalepartner en viktig, kanskje en enda viktigere del av ferdighetene» (B).

Informant D sier at flere års arbeidserfaring på lærerutdanningen, har gjort henne bevisst på hvor viktig det er å arbeide med elevenes muntlige ferdigheter: «Det har påvirket min undervisning, men også hvordan jeg ser på barn og nyttingen av de muntlige ferdighetene»

4.3.4 Betydningen av tidlige muntlige ferdigheter for læring, personlig vekst og danning

Samtlige informanter mener det er viktig å starte tidlig med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, men de begrunner dette ulikt.

Tre informanter gir uttrykk for at trening i muntlighet de første skoleårene har betydning for elevenes videre faglige utvikling (B, F, D). Jo tidligere elevene får mestring i å snakke, mene og fortelle, jo bedre er det for resten av skoleløpet. Tidlige positive mestringsopplevelser kan være en stor fordel for den faglige utviklingen: «Jeg tenker det er veldig viktig at de får utviklet språket både muntlig, men også språket i tanken, altså i å tenke og reflektere og deretter snakke høyt da» (D).

Fire informanter trekker frem at tidlig utvikling av muntlige ferdigheter kan bety mye for personlig vekst og livsmestring: «Jeg tror at med å hjelpe barn som sliter med å snakke høyt foran andre, så kan du forløse en angst som kan bli stor og voksende [...] Å få de til å bli trygge på seg selv er viktig, men også å hjelpe de som snakker i ett kjørt [...] Når vi skal være så mange sammen, da må vi dele på ordet og vi må dele på oppmerksomheten. Da er det lærerens jobb å dempe de som er for ivrige, og løfte de som er for tilbakeholdende, og slik hjelpe alle til å skinne» (D). Tidlige muntlige ferdigheter kan gjøre livet lettere i møte med andre mennesker og være med å forme deg som person (E). En av informantene fremhever at dette kan være en lang prosess, men det å bryte barrierer tidlig kan være viktig for personlig vekst: «Hvis vi klarer å bygge selvtillit og selvfølelse så tror jeg det kan ha veldig mye å si for personligheten» (C). Én informant trekker frem dannelsesperspektivet og understreker at muntlige ferdigheter er viktig for å kunne delta i et demokratisk samfunn (B).

4.3.5 Lærernes erfaringer med muntlig klasseromskultur

Utgangspunktet for å arbeide med muntlighet i småskolen er bra: Samtlige informanter forteller at de fleste elevene liker å prate. «Når elevene er små opplever jeg at de fleste har en positiv innstilling til det, at det er gøy, for de er veldig glad i å bidra» (F). Informant D sier hun jobber aktivt fra skolestart med å trene elevene i å snakke høyt og at alle skal bli hørt, og tror dermed at elevene opplever muntlig aktivitet som en selvfølge: «Jeg tror de bare tenker at skolen er sånn, for de er ikke vant med noe annet» (D). Selv om elevenes holdning til å prate og diskutere i utgangspunktet er positiv, understreker alle informantene at et trygt

læringsmiljø er avgjørende for å utvikle de muntlige ferdighetene. Men de har noe ulike oppfatninger av hva som skal til for å skape et trygt læringsmiljø, og de møter noe ulike utfordringer i arbeidet med dette.

4.3.5.1 Lytte

Flere informanter understreker at det å kunne lytte uten å avbryte er viktig for å skape et trygt læringsmiljø: «At andre skal lytte er jo en muntlig ferdighet i seg selv [...] å lytte til hva andre mener og vise respekt» (A). Informant F forteller at hun arbeider aktivt med å bevisstgjøre elevene på lytterollen. Det er ofte mye gjentakelser, spesielt hos de små, derfor er det viktig å lære elevene å lytte og spille videre på det andre har sagt tidligere, slik at de etter hvert kan henvise til og fordype seg mer i andres innspill, sier hun. Informant F trener elevene på å være både gode og dårlige lyttere og på å gi og få tilbakemeldinger. Det bidrar til å ufarliggjøre situasjonen, mener hun og like viktig: Det å snakke åpent i etterkant om hvordan treningen opplevdes og sette ord på det som var vanskelig, er populært hos elevene. Hun legger også vekt på å vise interesse for det elevene meddeler: «Det skal være gøy å dele, og elevene skal bli trygge og oppleve at de har en relevant stemme» (F). Derfor jobber informanten aktivt med å koble elevenes innspill sammen og slik hjelpe dem til å skape samhold i klassen.

4.3.5.2 Arbeidsro og samtaleregler

Tre informanter opplever manglende arbeidsro som stor utfordring. «Det gjør at å trene på muntlige ferdigheter er noe av det vanskeligste vi gjør i klasserommet» (C). Man må ha en viss ro i klasserommet slik at elevene får uttrykt seg uten å bli forstyrret. Negative holdninger kan spre seg fort, informanten slår derfor hardt ned på negative ytringer. «Det skal ikke så mye til før de fyker opp og begynner å tulle, og at man selv mister litt kontroll» (A).

Informant B sier at spesielt på første trinn kan det ta tid før elevene kommer frem til poenget, så det å lytte og la andre få snakke ferdig er vesentlig for å kunne trene på muntlige ferdigheter. Hun erfarer at avbrytelser kan være et problem når flere elever sitter med svaret. Noen elever har lett for å rope ut svaret uten å ha fått ordet, eller kommentere at de vet svaret både før og etter noen har svart. For å forhindre at elevene avbryter hverandre eller slenger ut slike kommentarer, har informanten utarbeidet et felles tegn for klassen som symboliserer at eleven ønsket å si det samme. Informanten viser tegnet tilbake til eleven for å bekrefte, og slik får elevene mulighet til å vise at de kan svare uten å forstyrre eller avbryte eleven som har

fått ordet. Det hender likevel at elevene svarer før de har fått ordet, men dette blir ignorert. Informantene understreker også at det er viktig å gi elevene god nok tid til å svare på spørsmål, og en av dem er særlig oppmerksom på at de mer tilbaketrukne elevene skal få ordet når de først ønsker å delta. (A)

4.3.5.3 Rom for å gjøre feil

Informant B fremhever betydningen av å skape en kultur der det er rom for å gjøre feil:

«Elevene må få lov å prøve seg, og det må være stor takhøyde for å si feil. Det er for eksempel noen som skal rive i stykker arket hvis de har gjort noe feil. Det er lov å gjøre feil, men det er ikke lov å slutte å prøve [...] da rekker du opp hånda og spør om hjelp» (B).

Informanten er opptatt av å påpeke egne feil overfor elevene for å vise at ingen er perfekt, eksempelvis gjennom å skrive feil sjuttall uten å rette det opp, og en annen bruker humor for å ufarliggjøre klasseromssituasjonen (C)

4.3.5.4 Læreren som rollemodell og klasseleder

Tre informanter fremhever at en god relasjon til elevene er avgjørende for å lykkes med undervisning i muntlige ferdigheter. Gode relasjoner er essensielt for at elevene i det hele tatt skal tørre å prate, sier D: «Du må være en tydelig leder i klasserommet, men du må også være varm sånn at de stoler på deg og liker deg, da tør de å prate. Jeg prøver å være varm og imøtekommende, og samtidig tydelig, og ikke autoritær, streng og skummel». For at elevene skal tørre å ta ordet, mener informanten at det er viktig at en selv er åpen og deler ting med elevene. «Jeg bruker meg selv som eksempel, sånn at de vet masse om meg, om familien min, hva jeg liker å gjøre i helgene [...] når jeg har strikket meg en ny genser så viser jeg den stolt frem sånn som de gjør med sine nye ting» (D). Dette mener hun motiverer elevene til å selv å fortelle ting til klassen og at det bidrar til å trygge elevene i talesituasjonen. Informant D oppfordrer også elevene til å be medelever om hjelp, slik at de kan være faglige ressurser for hverandre.

Informant F understreker at læreren er en viktig rollemodell også i muntligundervisningen. Lærerens væremåte har betydning for hvordan elevene ser på hverandre, sier hun. Hun er bevisst på hvordan hun møter elever og kollegaer: «Jeg prøver å sette en standard for klassen for hva jeg forventer av elevene, for hvordan de skal oppføre seg overfor hverandre». De nevnte informantene sier de tilrettelegger for gode samtaler gjennom en tydelig klasseledelse

og god struktur i undervisningen. De nevner forutsigbarhet og tydelige oppgavebeskrivelser spesielt viktig for å trygge usikre elever.

4.3.5.5 Å tilpasse undervisningen ulike personligheter

Samtlige informanter nevner direkte eller indirekte at elevenes ulike personlighet er en utfordring som de prøver å møte på best mulig vis når de underviser i muntlighet. Selvtilliten er ulikt fordelt, og det påvirker elevenes muntlige prestasjoner: «Noen elever er veldig selvkritiske og tenker at det de gjør ikke er godt nok» (A). Denne informanten synes det er vanskelig å tilrettelegge for alle elevene, ettersom de er så forskjellige og har ulike forutsetninger. «Det høres jo veldig flott ut at elevene for eksempel skal kunne drøfte og uttrykke egne meninger, men å klare å få det til på en god måte er litt vanskelig» (A). Noen av oss er ekstroverte, andre introverte. Denne forskjellen blir tydelig når det kommer til muntlige ferdigheter. Informant C gir uttrykk for noe av det samme når han sier at balansegangen mellom å få frem muntligheten og la elevene få være seg selv, kan være utfordrende: «Vanskelig å snu personligheten til en elev, sant, de skal nå få lov til å være seg selv, og for noen er det å stå foran en klasse å prate kjempekjekt, mens for andre kan dette være krevende, om de er ni eller tretti år». Informanten er derfor tydelig på at muntlige ferdigheter innebærer langt mer enn det å holde en presentasjon, og at en må trene på muntlighet på forskjellige måter. Han understreker at det er viktig å ikke presse elevene slik at tilliten forsvinner, men å jobbe trinnvis med å fremme muntligheten hos elevene.

Flere informanter sier det er nødvendig å ta hensyn til de ulike personlighetene når de setter sammen grupper. «Noen grupper kan gå kjempegodt, og du ser de hjelper hverandre og pusher hverandre, mens andre foretrekker ofte å sitte alene» (C). Sammensetningen av gruppen kan påvirke muntligtreningen både positivt og negativt: «Noen er mer sårbare for å jobbe med elever som er mye flinkere enn dem selv [...] mens andre blir trigget til å utfordre seg selv på det» (F). Flere påpeker at i gruppe- og stasjonsarbeid vil det ofte være elever som enten er faglig sterke eller sosialt sterke eller begge deler, som tar for mye plass: «Da må jeg gå rundt på stasjonene og passe på at de som ikke er like frempå også får taletid» (D). Informant F erfarer at ved å gi elevene tydelige roller og oppgaver innad i gruppen, kan det bidra til at alle blir aktivisert på en eller annen måte. «Det kan være at nummer én skal lese og notere svar på første oppgave, nummer to skal gjøre det samme med oppgave to og så videre» (F). Informanten poengterer at det er viktig å gi elevene tydelige beskrivelser av hva som forventes av alle på gruppen, men innrømmer at dette ikke sikrer muntlig deltakelse fra alle.

Derfor er det en utfordring å få til at alle stemmer blir hørt: «Man står ofte alene i et klasserom med mange elever [...] det er så fort gjort at de som har mye på hjertet er de som prater mest». Informanten prøver å løse dette ved å dele opp i mindre grupper og stasjoner. To informanter forteller at dersom elevene ikke er muntlige aktive foran klassen, forsøker de å ha en form for faglig samtale med den enkelte i løpet av dagen (C, E).

Å måtte rekke opp hånda kan skape en barriere for elever som synes det er skummelt å snakke høyt, nevner to av informantene. Håndsopprekning krever at eleven både må gjøre noe fysisk for å kunne ta ordet, og at klassens oppmerksomhet blir rettet mot den enkelte elev. De legger derfor iblant håndsopprekning til side for å få flere elever til å snakke i klassen (B, E). En informant bruker også tegning som inngang til muntlig aktivitet. Hun opplever at elevene er mer villige til å fortelle til klassen når de samtidig kan vise frem en tegning som de forteller om. Informanten tar også i bruk «ventebok», som innebærer at elevene kan sitte og tegne mens andre prater: «Da blir den som snakker ikke glodd på hele tiden, men trenger de hjelp, så får de hjelp av de andre» (E). Samme informant bruker også oppgaver for at alle elevene skal være muntlig aktive i løpet av skoledagen: De kan for eksempel få en kode som de må løse før de drar hjem, der løsningen krever at de forteller noe de har gjort den dagen.

4.3.5.6 Tema som treffer

Alle informantene opplever at elevenes deltakelse i muntlig aktivitet varierer mye, og at den også varierer med situasjonen. De erfarer at det faglige innholdet påvirker i hvilken grad elevene deltar. Det er når temaet treffer at elevene er mest muntlige aktive, understreker flere. Informant D sier hun motiverer elevene til å prate gjennom å ta opp temaer elevene er interessert i: «alt fra hvilken middag de liker, hvilken farge de liker på ting, hvilket kjæledyr de ønsket de hadde [...] favorittspørsmålet til alle klassene jeg har hatt er hva de gleder seg til. For man gleder seg til alt mulig».

4.3.5.7 Forberedelse, hjelp og anerkjennelse

Fire informanter sier at de forbereder engstelige elever grundig på å snakke i ulike talesituasjoner. Læreren kan gjøre egne avtaler med eleven i forkant, der de blir enige om når og hva eleven skal fortelle om. At elevene får tid til å øve og forberede seg på forhånd kan dempe frykten for å tale høyt. En avtale kan være at eleven i løpet av en skoletime skal si minst én ting høyt i klasserommet. Noen elever kan oppleve det som skummelt å få

oppfølgingsspørsmål som de ikke er forberedt på: «Vi kan for eksempel avtale at jeg ikke skal stille oppfølgingsspørsmål, sånn at de også kan stole på at jeg er forutsigbar for dem» (F). Samme informant sier det er viktig å snakke med eleven om hva som er utfordrende og deretter forsøke å ufarliggjøre situasjonen. Informant C forteller at han prøver å motivere elevene gjennom små samtaler både i og utenfor klasserommet, og så oppfordre elevene til å dele det de forteller med resten av klassen. Når elevene bidrar i fellesskapet, haker informanten gjerne tak i eleven etterpå for å anerkjenne deltakelsen og motivere til gjentakelse.

Flere av informantene sier de er bevisst på at måten lærer stiller spørsmål og kommuniserer med eleven på har betydning. Hvis elevene sliter med å komme frem til et svar, stiller lærerne hjelpespørsmål eller kommer med svaralternativer for å lokke frem muntlig tale (A, B, D). Informant E legger vekt på at elevene er tydelige og gjør seg forstått, og hjelper gjerne med oppfølgingsspørsmål for å bekrefte, både for en selv og for de andre elevene. Informant B tilrettelegger gjennom å variere vanskelighetsgraden på samtaleemnene og spørsmålene som blir stilt høyt i klassen.

To av informanter bruker musikk og sang for å fremme muntlighet. «Jeg synger med elevene hver dag så de skal bli vant til å høre sin egen stemme» (D).

4.3.5.8 Fysisk tilrettelegging for muntlig aktivitet

Alle informantene har god erfaring med å bruke læringsvenn. De lar elevene sitte sammen med minst én medelev i klasserommet og fremhever samarbeid og kommunikasjon som en viktig del av undervisningen. Men informantene har noe ulik oppfatning av hvor gunstig det er med muntlig gruppe- og stasjonsarbeid versus tavleundervisning, og hvilket utbytte elevene har av muntlig trening på stasjoner som ikke er lærerstyrte.

Flere informanter bruker gruppe- og stasjonsarbeid som en metode for å aktivisere elevene muntlig, og sier de har gode erfaringer med at flere kommer til orde i grupper og stasjoner enn i plenum i klassen. Noen kan blomstre i gruppesituasjonen, sier informant F. Hun forteller at samtaler og samarbeid med andre kan få i gang en ukritisk tankeprosess som kan være viktig, spesielt for usikre elever: «Jeg er veldig opptatt av at elevene skal samhandle med hverandre [...] trene seg til å bearbeide kunnskapen med andre, samt å aktivisere alle elevene» (F).

Informant B har motsatt erfaring. Hun opplever at elevene er mer muntlig aktive i klassen enn i små grupper, der sterke personligheter vinner frem. I klassen må man rekke opp hånden for å få ordet. Også informant A opplever at stasjonsarbeid kan være utfordrende med tanke på læringsutbytte på stasjoner som ikke er lærerstyrte. Han bruker likevel noe stasjoner, men sier det avhenger av klassen. Både informant B og C har god erfaring med IGP: Å snakke i mindre grupper eller med læringsvenn før man snakker i plenum kan redusere noe av vegringen, ettersom elevene på forhånd får diskutert og sjekket svaret med medelever.

Informant D sier at hun ofte bytter elevenes plasser i klasserommet, og begrunner det: «Det er for at de skal kunne samhandle, snakke og stole på forskjellige, at de ikke bare skal bli vant med én, to eller noen få». Informanten bruker samlingsringen spesielt for å arbeide med muntlige ferdigheter, men her er elevenes plasser alltid fast og byttes så sjeldent som en gang i halvåret. Dette gjør hun for å unngå å stresse elevene i situasjonen og skape mest mulig trygghet når de trener på muntlighet. Hun bruker samlingsringen for å få i gang elevenes tankeprosess og for å skape diskusjon, og sier at hun her lykkes med å få alle elevene til å delta muntlig. Hun har en fast presentasjonsrunde i klassen der alle elevene snakker etter tur, og mener dette gjør det lettere for elevene å bidra i grupper og på stasjoner senere. Informanten sier at hun utnytter samlingsstundens potensial til muntlighet også i andre fag, som engelsk og matematikk.

4.3.5.9 Verktøy

Tre informanter tar i bruk spill eller filmer i muntligundervisningen. Informant A forteller at han engasjerer alle elevene muntlig gjennom å bruke spill som Alias. Informant E tar i bruk ulike typer filmer og uteskole med rebus for at elevene skal bli mer muntlige aktive. Flere informanter bruker digitale ressurser i muntligundervisningen. Informant C har gode erfaringer med et digitalt verktøy, Book Creator, som lar elevene sende inn opptak til læreren. Informanten mener at dette kan være et fint sted å begynne for mange elever, at det muntlige ufarliggjøres da de både kan øve så mye de vil og spille inn så mange ganger de ønsker. Elevene kan også spille av opptaket for klassen og bli vant til sin egen stemme, før de tar steget med å fremføre i den aktuelle talesituasjonen.

4.3.6 Vurdering av muntlige ferdigheter

Samtlige informanter sier de vurderer elevenes muntlighet underveis, men de bruker ulike kriterier: Én vurderer hvordan elevene leser høyt og presenterer noe foran klassen (A). En annen sier at vurderingen foregår gjennom observasjon i klasserommet, både av samhandlingen mellom elever og med lærer. Informanten gir også elevene muntlige tilbakemeldinger, men er oppmerksom på hvordan disse gis (F). En tredje tar utgangspunkt i temaene de arbeider med, og har fokus på hvordan elevene utvikler seg underveis i arbeidet (E).

Flere informanter uttrykker at det å kartlegge og måle elevenes muntlighet er en utfordring. Elevenes håndsopprekning og muntlig deltakelse i plenum avspeiler ikke nødvendigvis elevenes muntlige ferdigheter (C). Han understreker elevenes muntlighet er et sammensatt bilde. Vurderingen foregår derfor over tid og på forskjellige områder, som elevenes høytlesing (uttale, flyt, volum), den muntlige aktiviteten i gruppe og plenum, interaksjonen med medelever og lærere og presentasjoner (C). Informant B erfarer at muntlige ferdigheter også kan påvirke vurderingen i andre fag. Det kan være vanskelig å vite hvilken faglig kunnskap elevene som strever med muntlighet sitter inne med: «Det er litt vanskelig å vite om det er de faglige eller muntlige kunnskapene som mangler».

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte studiens funn opp mot det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapitel 2. For å finne svar på studiens problemstilling «Hva vektlegger norsklærere på småtrinnet i arbeidet med å styrke den muntlige klasseromskulturen, og hvilken faglig støtte har lærerne i dette arbeidet?», vil jeg drøfte funnene etter studiens fire forskningsspørsmål.

5.1 Hvordan forstår lærerne begrepet «muntlige ferdigheter» og hvor henter de denne forståelsen?

5.1.1 Forståelsen av muntlige ferdigheter

Informantenes forståelse av muntlige ferdigheter samsvarer med hvordan læreplanen og lærebøkene fremstiller muntlighet. Informantene forstår muntlige ferdigheter som det å kunne delta i samtale og uttrykke egne meninger, og alle fremhever lytting som et viktig aspekt ved muntlighet. I læreplanens definisjon av muntlige ferdigheter i norsk heter det at muntlige ferdigheter er «å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). I læreboken *Tid for tale* beskriver Aksnes (2007) muntlighet som «å lytte aktivt, argumentere, utvikle resonnement, referere, fortelle og lese opp (s. 7). Informantene viser den samme forståelsen når de omtaler muntlige ferdigheter som å begrunne egne tanker og meninger, stille spørsmål og respondere på andres innspill. Når informantene nevner respons og spørsmål spesielt, kan det ses som uttrykk for at de i likhet med Otnes (2016, s. 80) forstår lytting som en kommunikativ ferdighet, der den som lytter både er deltaker og mottaker i en samtale (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 56).

Læreplanen og lærebøkene vektlegger det *retoriske* aspektet ved muntlige ferdigheter. Elevene skal lære å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte etter ulike kommunikasjonssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Muntlige ferdigheter handler også om å forstå det komplekse samspillet mellom deltakerne i en samtale, forstå hvilke krav som stilles til innhold og uttrykksmåte og vite hvordan man kan bruke muntlighetens virkemidler til å formidle på en effektiv måte (Aksnes, 2007, s. 10; 19). En av mine informanter (B) fremhever elevenes evne til å engasjere gjennom innlevelse i det de forteller. Hun er den eneste av informantene som trekker frem et retorisk aspekt i sin definisjon av muntlige ferdigheter. At ikke flere informanter nevner retoriske ferdigheter når de beskriver hvordan de forstår muntlige ferdigheter, må ses på bakgrunn av at de underviser på

småtrinnet, der mer grunnleggende aspekter vektlegges. Kravene til retoriske ferdigheter øker med alder og kognitivt utviklingsnivå: «Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike sjangere og strategier *i stadig mer komplekse* [min utheving] lytte- og talesituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

5.1.2 Faktorer som påvirker forståelsen og undervisning i muntlige ferdigheter

Da informantene får spørsmål om de har faglig støtte fra utdanningen i sitt arbeid med å fremme muntlige ferdigheter, er det kun én som sier at han har hentet noe forståelse fra utdanningen, men da i pedagogikk, ikke i norsk (A). Ingen av informantene opplever at muntlige ferdigheter ble særlig vektlagt i deres utdanning, selv ikke de fire informantene som utdannet seg etter innføringen av LK06. To informanter nevner at Kunnskapsløftet utgjør et viktig grunnlag for deres forståelse av og undervisning i muntlighet, men ingen av informantene oppgir at de har hentet didaktisk kunnskap i muntlighet fra lærerutdanningen. Det nærmeste de kom praktisk undervisning i muntlighet, er ifølge informant B, at de fikk trening i hvordan de selv skulle formidle.

Informantene har litt ulike erfaringer knyttet til skolens fokus på muntlighet. Tre informanter opplever at skolen er noe opptatt av muntlige ferdigheter. De tre andre sier at det er lite eller svært lite fokus på dette ved deres skole. En av de sistnevnte utdyper dette og sier at skoleledelsen er mest opptatt av nasjonale prøver og målbare ferdigheter. En sannsynlig årsak til at muntlige ferdigheter ikke vektlegges i samme grad som skriftlige, kan være at muntlighet er vanskeligere å måle og vurdere: Aksnes (1999, s. 16-17) peker på særtrekkene ved det muntlige språket som en mulig grunn når det ikke drives systematisk opplæring i muntlighet. Det flyktige ved muntlighet og det personlige ved talen kan gjøre det utfordrende å undervise i muntlighet (s. 16).

I læreplanen (LK06) heter det at i norskfaget skal elevene få systematisk opplæring i muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Siden innføringen i 2006 har muntlige ferdigheter vært definert som en av fem grunnleggende ferdigheter som elevene skal tilegne seg. Når mine informanter likefullt ikke opplever at skolen har mye fokus på opplæring i muntlighet, tyder det på at læreplanens ideelle målsetting om opplæring i muntlighet ikke har nedfelt seg i tilstrekkelig grad i skolens praksis. Dette viser også nyere forskning (Rødnes & Gilje, 2018; Skaftun & Wagner, 2019).

Informantene uttrykker at deres forståelse av muntlige ferdigheter i hovedsak baserer seg på deres personlige erfaringer. To informanter forteller at deres egne erfaringer da de var elever har medvirket til at de er opptatt av å trygge elevene i muntlige situasjoner. En annen nevner lærerpraksisen som avgjørende for hvordan hun underviser i muntlighet. Som lærer har hun erfart at når elevene snakker med innlevelse og er gode samtalepartnere, kan det være viktigere enn å snakke flytende eller grammatisk korrekt (B).

Læreplanen, lærebøkene og informantene vektlegger alle noe ulike aspekter ved muntlige ferdigheter. Men selv om forståelsen er tilnærmet lik, tilsier mine funn at informantenes forståelse av og undervisningspraksis knyttet til muntlige ferdigheter i liten grad kan spores tilbake til lærerutdanningen. Men selv om ingen av informantene mener at deres forståelse av muntlige ferdigheter stammer fra lærerutdanningen, er det påfallende at den i stor grad samsvarer med lærebøkens forståelse. Jeg kan derfor ikke utelukke at informantene kan ha fått med seg en grunnleggende forståelse av muntlighet gjennom utdanningen.

Men i den grad teorien som det undervises i i lærerutdanningen, ikke nedfeller seg i lærernes undervisningspraksis, kan det ses som uttrykk for det Korthagen (2010) problematiserer i artikkelen *The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education*. Korthagen (2010) fremholder at det å knytte teorien i lærerutdanningen nærmere praksisen i klasserommet er den største utfordringen lærerutdanningen står overfor. For mye fokus på teori som ikke er knyttet til praktisk undervisning, gjør at lærerutdanningen ikke i tilstrekkelig grad lykkes i å forberede de nyutdannede lærerne på de reelle utfordringene de møter i klasserommet. Resultatet er at nyutdannede lærere velger å lene seg på erfarne kolleger og tilpasse seg gjeldende undervisningspraksis på skolen, fremfor å anvende nyere pedagogisk kunnskap som de har tilegnet seg i utdanningen.

5.1.3 Mine refleksjoner

Når mine informanter har tilnærmet samme forståelse av begrepet «muntlige ferdigheter» som lærebøkene har, er det nærliggende å anta at de må ha hentet noe av denne forståelsen fra lærerutdanningen. Men informantene gir klart uttrykk for at lærerutdanningen ga dem lite faglig støtte i arbeidet med å fremme muntlige ferdigheter hos elevene. Det tar jeg som uttrykk for at de i utdanningen har lært lite muntlighetsdidaktikk. Det er også min erfaring etter fem år som lærerstudent at vi har lært lite om hvordan omsette teorier om muntlighet i

praktisk undervisning. Slik sett bekrefter mine riktignok begrensede data, Korthagens påstand om at dette er en viktig utfordring for lærerutdanningen.

5.2 Hvilken betydning tillegger lærerne, læreplanen og lærebøkene muntlige ferdigheter?

I et sosiokulturelt læringsperspektiv er det muntlige språket en av de viktigste kildene til læring og utvikling. Dette avspeiler seg i læreplanen som beskriver muntlige ferdigheter som en forutsetning for læring og faglig forståelse, for personlig utvikling og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Alt etter 2.årstrinn skal elevene lære ferdigheter som blir avgjørende når de senere skal utvikle kritisk tenkning og lære å respektere andres synspunkter, som er viktig for å delta i demokratiet (Bjerke et al., 2014, s. 21). Lærebøkene vektlegger også at muntlige ferdigheter er avgjørende for både faglig utvikling og personlig vekst, og at de inngår som en viktig del av skolens dannelsingsoppdrag (Børresen, 2016, s. 90).

Alle informantene mener at muntlige ferdigheter er viktig for faglig utvikling, både som et redskap for tanken og som et allment læringsverktøy. I like stor grad betoner de at tidlig utvikling av muntlige ferdigheter kan ha stor betydning for personlig vekst ved å bidra til trygghet, mestringsfølelse, selvfølelse og selvtillit. Flere understreker at muntlighet innebærer å lære å lytte, diskutere, gi rom for og respektere alles stemmer i klassen, slik at «alle får skinne». Slik vil jeg argumentere for at informantene ikke bare vektlegger nytteverdien av muntlige ferdigheter, men indirekte også ser dannelsingsperspektivet som viktig.

5.2.1 Mine refleksjoner

Det er med andre ord stort samsvar mellom lærebøker, læreplaner og informantenes syn på betydningen av muntlige ferdigheter. Når det likevel ikke undervises systematisk i muntlige ferdigheter i den norske skolen (se kapittel 1.2), antyder mine funn at det ikke skyldes en manglende forståelse for betydningen av muntlighet, men snarere en mangel på didaktiske metoder i lærerutdanningen.

5.3 Hvordan forbereder lærerutdanningen lærerne på oppgaven med å skape en muntlig klasseromskultur?

Når barna starter på skolen, liker de aller fleste å prate. Dette er et poeng som alle informantene nevner. Men Aksnes (2007) advarer om at fordi talespråket er en naturlig ferdighet fra vi er ganske små, er den lett å ta for gitt. Det kan være lett å glemme at talespråket må stimuleres og utvikles på lik linje med skriftspråket (s. 7).

En forutsetning for å utvikle elevenes talespråk i skolen er at de selv er muntlige aktive. Å skape en god muntlig klasseromskultur er avgjørende for utviklingen av de muntlige ferdighetene. Den muntlige deltakelsen er tett knyttet til interaksjonsmønstre og elevenes trygghetsfølelse i talesituasjonen (Hoel, 1997, s. 31). Alle informantene er enige om at et trygghet er e avgjørende faktor for den muntlige treningen, og de beskriver ulike erfaringer og undervisningspraksis i arbeidet med å skape et trygt muntlig klasserom. I det følgende vil jeg drøfte hva lærerne gjør for å skape en muntlig klasseromskultur, og hvordan deres erfaringer stemmer med teorien i lærebøkene.

5.3.1 Arbeidsro og samtaleregler

Flere informanter fremhever arbeidsro og god oppførsel som viktig for å skape et trygt, muntlig læringsmiljø. De understreker at elevene må få tid til å svare på spørsmål uten å bli forstyrret, men opplever at dette er en utfordring, særlig på førstetrinnet. Ivrige elever har lett for å rope ut svaret uten å ha fått ordet, og det kan være krevende å få elevene til å høre etter og la andre snakke ferdig (B). Informantene gir uttrykk for at de jobber med elevenes holdninger for å hindre at avbrytelser og negative kommentarer får prege den muntlige klasseromskulturen. Her har informantene faglig støtte fra flere lærebokforfattere: Både Aksnes og Bakke og Kverndokken vektlegger at lærer har ansvar for å lage samtaleregler for klassen slik at alle stemmer blir hørt og etablere normer og rutiner for god oppførsel (Aksnes, 2007, s. 114; Bakke & Kverndokken, 2014, s. 58).

5.3.2 Lytting

Flere informanter fremhever at det å kunne lytte uten å avbryte betyr mye for et trygt læringsmiljø. En av dem forteller at hun gir elevene konkrete oppgaver der de øver på å være gode lyttere og spille videre på andres innspill (F). Hun sier at dette bidrar til å ufarliggjøre talesituasjonen og skape større samhold i klassen. Denne læreren vektlegger altså

det Otnes (2016, s. 80) betegner som en *kommunikativ* form for lytting, som innebærer mer enn det å lytte for å få informasjon (s. 85). Å være en god lytter innebærer også å reagere på andres utsagn. Slik påvirker lytteren den som snakker, og den rollen må lytteren være seg bevisst. Den kommunikative lytterrollen fordrer mer enn kognitiv tilstedeværelse, den innebærer også språklig og sosial medvirkning (s. 80). Talesituasjonen blir slik et komplekst samspill mellom taler og lytter, og de to påvirker hverandre gjensidig.

Bakke og Kverndokken (2014) beskriver lytting som en aktiv ferdighet, der man som lytter er både deltaker og mottaker i en samtale (s. 56). Aksnes (2007) er inne på det samme når hun skriver at man lytter ikke kun for egen del, men også for å støtte og oppmuntre andre. Samtlige av mine informanter understreker at det er viktig at elevene lærer å lytte til hverandre. Å være en aktiv lytter krever imidlertid trening, og i *Tid for tale* understreker Aksnes (2007) at elevene trenger spesifikke oppgaver for å lære hva de skal rette oppmerksomhet mot og hvordan de kan gi hverandre respons. (s. 119). En slik lytteundervisning er et eksempel på det Mads Haugsted betegner som *undervisning i muntlighet* (Haugsted, 1999, s. 33).

Av mine informanter er det bare informant F som sier at hun trener elevene aktivt i lytterrollen. Når Otnes (2016, s. 80) ønsker seg et kompetansemål i læreplanen om kommunikativ lytting, gir hun uttrykk for at hun mener mange elever ikke får den kompetansen i norsk skole. Det kan også mine data tolkes som, ettersom bare én av mine informanter opplyser at hun bevisst trener sine elever i kommunikativ lytting.

Den samme informanten sier hun trener sine elever til «å spille videre på andres innspill». Slik oppnår hun at ulike stemmer i klasserommet kommer i dialog, og det er et viktig poeng hos Bakhtin: Det er ikke nok at mange stemmer eksisterer samtidig, de må også interagere. Det er først når en elevs stemme konfronteres med en annens, at eleven opplever sin unike stemme, med eget perspektiv og egne verdier. Eleven gjør ordet til sitt eget, til «det indre overbevisende ordet», ifølge Bakhtin (Dysthe, 1995, s. 212). Olga Dysthe fremholder at det er først når de ulike stemmene i klasserommet er i dialog med hverandre, når det oppstår *flerstemmighet*, at det skapes rom for læring (Dysthe, 1995, s. 67).

Min informant sier hun snakker åpent med elevene om hvordan det oppleves å snakke til både gode og dårlige lyttere og hvordan man skal gi og få tilbakemeldinger. Dette mener Otnes

(2016) er sentralt for å skape et godt muntlig læringsmiljø (s. 80). Informanten mener dette bidrar til å ufarliggjøre situasjonen og fremme læring. Hun opplever også at elevene setter pris på denne metasamtalen om hva som skjer i talesituasjonen (F).

5.3.3 Lærerens rolle – som modell og leder

Når man skal undervise i muntlighet, er det viktig å være oppmerksom på det komplekse og situasjonsbestemte samspillet som foregår i klassen. Dette er både det viktigste og vanskeligste i opplæringen av muntlig kompetanse, sier Aksnes (2016). Som rollemodell og som klasseleder spiller læreren en avgjørende rolle for å skape et læringsmiljø der elevene får øve på og utvikle sine muntlige ferdigheter. Hvordan læreren opptre, snakker med elevene og håndterer ulike situasjoner vil sette standard for hvilken atferd og kommunikasjon som godtas i klasserommet (Bergkastet et al. 2009, s 39). Flere av mine informanter gir uttrykk for at de er oppmerksomme på hvordan de som rollemodell og klasseleder påvirker den muntlige klasseromskulturen når de underviser i muntlighet.

5.3.3.1 Rollemodell

En informant sier det er viktig at en selv er åpen og bruker seg selv som eksempel for å ufarliggjøre talesituasjonen og motivere elevene til selv å fortelle og dele (D). En annen sier at hun er bevisst på at egen væremåte påvirker klasseromskulturen. Gjennom egen oppførsel forsøker hun å sette standard for hva hun forventer av elevene og hvordan de oppfører seg mot hverandre (F). En tredje forteller at hun gjør elevene oppmerksom på egne feil for å vise at ingen er perfekt (B).

5.3.3.2 Lederstil

Flere gir også uttrykk for at det er viktig å være en tydelig klasseleder, uten å være autoritær, men «åpen, varm og imøtekommende» (D). Gode relasjoner til elevene er helt nødvendig for at de overhode skal tørre å prate, erfarer hun. I *Tid for tale* drøfter Aksnes hvordan rolleforventninger kan påvirke den muntlige kommunikasjonen i klasserommet. Lærerens status og autoritet kan legge lokk på kommunikasjonen fordi samtalen ikke foregår på like vilkår. Ettersom relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk, er det en fare for at elevene mister troen på eget resonnement og i stedet svarer slik de tror læreren forventer av dem (Aksnes, 2007, s. 130). Informant D gir uttrykk for at hun prøver å veie opp for dette ulike maktforholdet gjennom å være både personlig og åpen overfor elevene og lede ved å være tydelig, men ikke «streng og skummel». For å senke terskelen for å ta ordet i klassen,

understreker en informant at det må være stor takhøyde for å gjøre feil (B). Informantene uttrykker altså at de er opptatt av å ufarliggjøre talesituasjonen for å få aktivisere alle elever muntlig. Det er nødvendig fordi det å ta ordet i en forsamling er en personlig handling: Den som snakker, representerer seg selv gjennom språket og gjør seg dermed sårbar for kritikk (Aksnes, 2016, s. 17).

5.3.4 Å tilpasse undervisningen ulike personligheter

Det faktum at vi har ulike personligheter, er en opplagt utfordring i undervisningen av muntlighet. Mens noen elsker å opptre, kan det for andre oppleves som et mareritt å ta ordet i klassen. Mine informanter gir alle uttrykk for at de er oppmerksomme på at elevene har svært ulike personligheter og prøver å tilpasse undervisningen deretter. Den tause må aldri tvinges til å tale, foraner Aksnes (2007, s. 142). Men hva gjør man da for å få den tause eleven til å snakke?

Det er en vanskelig balansegang mellom å fremme muntlighet hos alle og samtidig respektere de ulike personligheter. Flere av mine informanter gir uttrykk for dette dilemmaet: Noen elever er veldig selvkritiske (A), det er vanskelig å snu personligheten til en elev, de må få være seg selv og det kan være en lang prosess å gi dem mestringsfølelse på dette (C). Informant D sier at hun er opptatt av «å løfte de som er tilbakeholdne og dempe de veldig ivrige». Også teoretikerne understreker at læreren må påse at ikke noen elever blir for dominerende i samtalen. De pratsomme må lære å slippe andre til og de mer tilbaketrukne må oppleve det trygt og meningsfullt å ta ordet (Aksnes, 2007, s. 17). Det er avgjørende at lærer tilrettelegger slik at også de sjenerte og tilbakeholdne oppmuntres til å delta i samtalen. Noen elever trenger mye støtte for å tørre å ta ordet, for eksempel ved å få tid til å notere ned det de skal si på forhånd eller snakke i grupper før i plenum (Dysthe, 1995, s. 212).

Hoel (1999, s. 39) og Børresen et al. (2012, s. 50) peker på hvor lett det er at klassen havner i et interaksjonsmønster som etterhvert utvikler seg til en ond sirkel, der trygge elever alltid er muntlig aktive og får mye trening, mens utrygge elever forblir tause. Resultatet er at elevene får ulik tilgang til sosialt samspill og til språket som grunnlag for læring og utvikling (Hoel, 1999, s. 39). For å unngå at det oppstår et slikt interaksjonsmønster, må læreren så tidlig som mulig ta i bruk læringsaktiviteter som oppmuntrer elevene til å snakke, både i grupper og i klasserommet, skriver Hoel (1999, s. 39). Slik kan lærers organisering av undervisningen og valg av aktiviteter forme et sosialt og kommunikativt mønster som inkluderer alle (Hoel,

1999, s. 51). Det innebærer også, som jeg har drøftet i tidligere i kapittelet, å etablere verdier og normer for atferd og interaksjon i klassen (s. 37).

Alle mine informanter bruker grupper og stasjoner i muntligundervisningen, med varierende resultat: «Noen grupper kan gå kjempegodt, og du ser de hjelper og pusher hverandre, mens andre foretrekker ofte å sitte alene» (C). Flere erfarer også at det er viktig å ta hensyn til de ulike personlighetene når de setter sammen gruppene, at sammensetningen kan påvirke muntligtreningen både positivt og negativt: «Noen er mer sårbare for å jobbe med elever som er mye flinkere enn dem selv [...] mens andre blir trigget til å utfordre seg selv på det» (F). Det vil ofte være elever som er faglig eller sosialt sterke som tar for mye plass: «Da må jeg gå rundt på stasjonene og passe på at de som ikke er like frempå også får taletid» (D). Informant F gir elevene tydelige roller og oppgaver innad i gruppen, for å aktivisere alle.

Men forskjellige personligheter kan også være en styrke i arbeidet med muntlighet. Ulike personligheter representerer ulike meninger og perspektiver som i seg selv utgjør et læringspotensial. Her kommer Olga Dysthes begrep *flerstemmighet* til anvendelse: Elevene er avhengig av et mangfold av erfaring, kunnskap og ideer for å utvikle forståelse (Børresen, 2016, s. 92). I *Norskboka 2* introduserer Bakke og Kverndokken (2014, s. 58) Mikhail Bakhtins begrep *dialogbasert undervisning* som metode for å inkludere alle og bruke flerstemmigheten som kan oppstå i klassen for å gi ny innsikt, som de ikke får fra lærer eller lærebøker alene. Det er først når de ulike stemmene er i dialog, når de motsier eller utfyller hverandre, at det dannes et potensial for ny læring (Dysthe, 1995, s. 67). Gjennom dialog og flerstemmighet blir elevene selv medskapere av kunnskap (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 58). For de mer tilbaketrukne elevene spesielt, kan muntligundervisningen i beste fall bidra til at elevene gjennom dialogene i klassen får et bilde av seg selv som mer kompetente. De kan lære å se på seg selv som tenkere og kunnskapsbyggere, skriver Dysthe (1995, s. 211).

To informanter (B, E) mener at håndsopprekning kan være en barriere for sjenerte elever som synes det er skummelt å snakke høyt. De dropper derfor håndsopprekning innimellom og har støtte i dette fra Fjørtoft (2016) i *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Det kan bidra til å bryte opp faste interaksjonsmønstre der noen få elever dominerer klassesamtalen. Uten håndsopprekning kan lærer også kreve mer oppmerksomhet fra alle, fordi de når som helst kan bli oppfordret til å delta (2016, s. 130).

5.3.5 Motivering

5.3.5.1 Tema som treffer

Informantene erfarer at elevenes deltakelse i muntlig aktivitet varierer mye, og at det også avhenger av tema. Det er når temaet treffer at elevene er mest muntlig aktive, sier flere. Informant D, som arbeider med førsteklassinger, forteller at hun får praten i gang når hun tar opp temaer som elevene er opptatt av i hverdagen, det være seg favorittretten, hvilket kjæledyr de ønsker seg eller hva de gleder seg til: «for man gleder seg til alt mulig». Dette virker som en god start for å få alle elevene til å bli vant til å snakke i klassen. Men etterhvert som læreplanen stiller større faglige krav, vokser lærerens oppgave med å motivere alle elever til å delta muntlig. Det blir viktig at læreren klarer å fenge elevenes interesse for faget og motivere dem til å delta i samtalen, også om temaer som de ikke er like opptatt av. Både *Tid for tale* og *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* tar opp lærerens rolle i arbeidet med å engasjere og motivere elevene til å samtale om et tema. Børresen (2016) understreker at måten læreren styrer undervisningssamtalen på har stor betydning for elevens engasjement og læring (s. 90).

I *Tid for tale* skiller Aksnes (2007) mellom den uformelle samtalen og undervisningssamtalen. I motsetning til den uformelle samtalen har undervisningssamtalen alltid læring som formål. Men det faglige innholdet i undervisningssamtalen kan utgjøre en barriere for elevenes engasjement og muntlige deltakelse (s. 131). Da blir lærerens retoriske ferdigheter desto viktigere. Retorikken er anvendelig i pedagogikken i alle fag, mener Aksnes (1999, s 24). Den retoriske ytringens siktemål er å endre mottakerens tankemønstre (Bakken, 2020, s 17-18). Virkemidlene kan være alt fra tonefall og tempo til kroppsspråk, blikk og mimikk (Bakke & Kverndokken 2014, s 77). Læreren kan appellere til følelser (pathos) for å skape nærhet til temaet (Bakken, 2020, s. 49) eller knytte temaet opp til elevens egne erfaringer, slik informant D som nevnt gjør.

5.3.5.2 Forberedelse, hjelp og anerkjennelse

Børresen et al. (2012) beskriver talevegring som en form for sosial angst som kan fremtre i form av prestasjonsangst, angst for oppmerksomhet, sosial tilbakeholdenhet og sjenanse (s. 48). Denne redselen for å ta ordet i en forsamling har sammenheng med muntlighetens vesen, forklarer Aksnes (1999, s 17). Når vi snakker, er vi fysisk nærværende, vi presenterer oss direkte, i motsetning til i skriftlig tale der ordene representerer oss. Svenkerud (2016) sier det

samme når hun sier at å tale er å vise frem personligheten. Derfor er det lett å bli selvbevisst og nervøs og kvie seg for å ta ordet (s.103). Og det er nettopp det personlige ved talen som gjør det så krevende å drive opplæring i muntlighet, mener Aksnes (1999, s. 17).

Fire av mine informanter forteller at de gjør mye for å hjelpe engstelige elever. De forbereder elevene grundig før ulike talesituasjoner, for eksempel ved at lærer avtaler med den enkelte i forkant hva eleven skal fortelle om. Både det å gi tid til å øve på forhånd og gjøre situasjonen forutsigbar for eleven, kan dempe frykten, sier informant F: «Vi kan for eksempel avtale at jeg ikke skal stille oppfølgingsspørsmål, sånn at de også kan stole på at jeg er forutsigbar for dem» (F). Informant C prøver å motivere elevene gjennom små samtaler både i og utenfor klasserommet, før han oppfordrer elevene til å dele med resten av klassen. Når elevene så bidrar i fellesskapet, haker informanten gjerne tak i eleven i etterkant for å anerkjenne innsatsen og motivere til gjentakelse. Informantene møter altså den enkelte elev på deres eget nivå og hjelper dem til å strekke seg og prestere på et høyere nivå. Dette er naturlig å knytte til Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen: Barnet har to mentale utviklingsnivåer, ifølge Vygotskij: Den første er oppnådd kompetanse, det barnet klarer på egen hånd. Det andre, proksimale nivået, er det nivået barnet kan oppnå gjennom veiledning og samarbeid med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Informantene kan sies å drive med det Jerome Bruner kaller stillasbygging (scaffolding) (Dysthe, 1995, s. 55). Gjennom veiledning og støtte, i form av hint, forslag, forklaringer og oppmuntringer, vil elevene kunne utfordre seg selv i større grad i muntlige situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 72). Dette forutsetter at lærerne stiller krav til elevene som er innenfor deres nærmeste utviklingszone (Dysthe, 1995, s. 55). Mine informanter understreker at dette er viktig ettersom elevenes muntlige ferdigheter varierer.

Betydningen av å hjelpe elever med talevegring tidlig i skoleløpet understrekes i en studie som Mette Danielsen har gjort av videregåendelevvers holdninger til muntlig aktivitet i klasserommet. Hennes funn viser at talevegring er et utbredt problem blant elevene som deltok i undersøkelsen. Elevene kjenner et så stort ubehag ved å ytre seg at de lar være, selv om de både har kunnskaper og evne til å uttrykke seg (Danielsen, 1999, s. 54). Det er interessant å merke seg at over halvparten av elevene i undersøkelsen nevner at det er medelevene som i sterkast grad bidrar til følelsen av utrygghet. Frykten for å dumme seg ut foran klassen gjør at de velger å være tause (Danielsen, 1999, s. 56). Dette viser hvor viktig det er å skape et muntlig læringsmiljø der det er lov å dumme seg ut og feile. Dette er noe

mine informanter sier at de arbeider aktivt med. De gjør mye for å ufarliggjøre muntligsituasjonen: De er opptatt av at alle skal få snakke, at det er lov å feile, de som prøver seg skal bli tatt imot på en god måte og ingen skal mobbe (A, B, D). «Elevene må få lov å prøve seg, og det må være stor takhøyde for å si feil» (B).

Flere av informantene sier de er bevisst på at måten lærer stiller spørsmål og kommuniserer med eleven på. Hvis elevene har problemer med å svare, stiller lærerne hjelpespørsmål eller kommer med svaralternativer for å lokke frem et svar (A, B, D, E). Otnes (2016) understreker at å være en god lytter krever tilstedeværelse, evnen til å følge opp og vise respekt for det andre sier. *Oppfølging* er ytringer som markerer at man har fulgt med og er interessert (2016, s. 81-82). Også Bakke og Kverndokken (2014) i *Norskboka 2* understreker betydningen av oppfølgingsspørsmål og respons. Bekreftende spørsmål kan styrke elevenes selvfølelse og opplevelse av at deres bidrag til samtalen er viktig og hjelpe elevene til å bli trygge språkbrukere (s. 66). Gjennom dialog med hver enkelt og ved å vise frem den enkeltes bidrag i klassen, kan læreren styrke elevenes selvtillit, sier Dysthe (1995, s. 211). Informantene uttrykker altså at de er bevisst på sin rolle som både lytter, veileder og motivator når elevene uttrykker seg muntlig.

To av mine informanter bruker også musikk og sang for fremme muntlighet. «Jeg synger med elevene hver dag så de skal bli vant til å høre sin egen stemme», sier D. Her får informantene støtte av Bakke og Kverndokken (2014, s. 61) som i *Norskboka 2* foreslår at elevene ved å snakke i kor vil bli vant til å høre sin egen stemme i rommet og slik bli tryggere på å ta ordet i plenum.

5.3.5.2.1 Digitale hjelpemidler

De fleste informantene oppgir at de har gode erfaringer med å bruke digitale hjelpemidler, spill og/eller filmer i muntligundervisningen. Informant A forteller at han engasjerer alle elevene muntlig gjennom å bruke spill som Alias, som skaper et alternativt sosialt og muntlig fellesskap. Informant E tar i bruk ulike typer filmer og uteskole med rebus for at elevene skal bli mer muntlige aktive.

I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* introduserer Svenkerud (2016) digitale opptak som en metode som gjør vurdering og refleksjon av muntlighet mer tilgjengelig, og samtidig senker barrieren for å delta aktivt muntlig. Digitale opptak kan flytte noe av den muntlige

treningen ut av klasserommet og samtidig frigjøre undervisningstid (Svenkerud 2016, s 107). Den erfaringen har også informant C, som bruker det digitale verktøyet Book Creator til å trene elevene på muntlige fremføringer. Elevene kan sitte hjemme og gjøre så mange opptak de vil, før de sender inn det endelige resultatet til læreren. Ved å spille av opptaket for klassen, blir de også vant til å høre sin egen stemme, før de tar steget med å fremføre «live» i klassen.

Aksnes (1999) åpner også for at lærer kan bruke lydopptak i muntligundervisningen, men minner om en viktig begrensning ved digitale verktøy, nemlig at de ikke-verbale virkemidlene ved tale går tapt, og situasjonen ordene ble uttalt i blir borte (s. 17). Min informant synes å ta være bevisst dette ved at han bruker Book Creator som et forberedende steg mot at elevene skal kunne fremføre fysisk for klassen.

5.3.6 Fysisk tilrettelegging for muntlig aktivitet

Alle informantene sier de tilrettelegger fysisk for muntlig aktivitet, og at de tar individuelle hensyn når de plasserer elever sammen, med mål om å skape den trygghet som skal til for å aktivisere flest mulig. Alle bruker læringsvenn og/eller små og store grupper eller stasjoner i muntligundervisningen. En av informantene bruker samlingsringen daglig (D).

Hoel (1997, s. 31) understreker den nære sammenheng mellom elevenes muntlige aktivitet i timene og opplevd trygghet i talesituasjonen. Flere informanter erfarer at flere kommer til orde i grupper og stasjoner enn i klasseplenum. Noen kan blomstre i gruppesituasjonen: «Samtaler med andre kan få i gang en ukritisk tankeprosess som kan være viktig, spesielt for usikre elever» (F). Å snakke i mindre grupper eller med læringsvenn før man snakker i plenum, kan redusere frykten for å delta muntlig fordi elevene på forhånd får diskutert og sjekket svaret med medelever, erfarer B og C. For de nevnte lærerne har en slik organisering formet en sosial og kommunikativ praksis i klasserommet som skaper mer trygghet og dermed mer muntlig deltakelse hos flere elever (Hoel, 1999, s. 51).

Informantene har likevel ulike erfaringer med gruppe- og stasjonsarbeid. Informant B sier at hennes elever er mer muntlig aktive i klassen enn i små grupper, der hun mener sterke personligheter kan dominere. Også informant A sier at stasjonsarbeid kan være utfordrende med hensyn til læringsutbytte på stasjoner som ikke er lærerstyrte. To informanter (B, C) har god erfaring med IGP, som *Norskboka 2* og *101 måter å fremme muntlige ferdigheter*

på fremhever som en metode i muntligopplæringen. Den går ut på at elevene arbeider i tre faser, *tenk-par-del*. De tenker først hver for seg, så diskuterer de i par og til slutt deler de sine svar og refleksjoner med resten av klassen. Tenkefasen sikrer at elevene får tid til å reflektere over oppgaven. Pardiskusjonen gir mulighet til å formulere og utveksle tanker og ideer med en annen elev, noe som kan senke terskelen for å delta i den avsluttende fasen, i plenum (Fjørtoft, 2016, s. 130). Også Dysthe (1995) understreker at sjenerte og tilbaketrukne elever må oppmuntres på ulike måter for å tørre å ta ordet. En metode kan være å gi tid til å skrive ned hva man skal si før samtalen, en annen nettopp å prøve ut meningene sine med færre elever før klassesdiskusjon (s. 212).

Aksnes (2007, s. 82) definerer en forberedt tale eller fremføring som det å ha ordet over en kortere eller lengre periode. For at elevene skal bli trygge talere må de bli vant til å ha slike fremføringer, eksempelvis gjennom faste innslag som «dagens ord» (s. 82). Informant D vektlegger samlingsringen når hun skal trene førsteklasinger i muntlige ferdigheter. Her har elevene faste plasser, som hun mener skaper minst mulig stress og trygger elevene i talesituasjonen. Som Aksnes (2007) fremholder, bruker informanten samlingsringen til å gjøre elevene vant til holde korte fremføringer. Klassen har en fast presentasjonsrunde der alle elevene snakker etter tur. Slik blir elevene vant med å ta ordet i plenum, og ifølge informanten lykkes hun med å få alle elevene til å delta muntlig. Bakke og Kverndokken (2014, s. 61) støtter slike faste og forutsigbare muntlige aktiviteter, og mener at det gjør det lettere for elevene å delta muntlig. Det er nettopp denne samlingsstunden Skaftun og Wagner (2019) trekker frem som en lovende arena for muntlighet.

Når alle informantene er opptatt av at elevene skal snakke sammen og hjelpe hverandre til å utvikle tanker, ideer og egen forståelse, er de utøvere av en pedagogikk som er preget av det sosiokulturelle læringsperspektivet. Et viktig poeng her er at barnet ikke bare lærer gjennom selv å utforske verden, men at det tolker verden gjennom samspill med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Lærebøkene understreker at deltakelse i samtale ikke bare utvikler elevenes muntlige og faglige ferdigheter, men også egenskaper som er viktig for en demokratisk praksis (Børresen, 2016, s. 90). Når informantene tilrettelegger for diskusjon og samtale i slike grupper, får elevene samtidig trening i å lytte, respondere og forholde seg til andre perspektiver, som ifølge Opdal (2010, s. 25) er en forutsetning for dannelse og deltakelse i demokratiet.

5.3.7 Mine refleksjoner

Alle mine informanter gir uttrykk for at de arbeider bevisst med å skape et trygt muntlig klasserom. Samlet sett har de etter min oppfatning et overraskende stort repertoar av ulike metoder som de bruker for å trygge elevene i talesituasjonen. Alle tilrettelegger fysisk for muntlig deltakelse; alle sier de er oppmerksomme på at elevenes ulike personligheter krever mye individuell tilpasning, hjelp og støtte; de forsøker på forskjellig vis å ufarliggjøre talesituasjonen ved å gi rom for å feile, få elevene til å heie på hverandre, slå ned på negative kommentarer og være raus med anerkjennelse. Flere av informantene sier seg bevisst sin egen betydning for klassemiljøet, både som rollemodell og som en ikke-autoritær, men tydelig og varm klasseleder.

Selv er jeg overrasket over dette mangfoldet av metoder som mine informanter bruker i muntligundervisningen, på bakgrunn av at ingen av dem mener at lærerutdanningen har forberedt dem på disse oppgavene. De bruker metoder som både teori og lærebøker gir dem faglig støtte for. Dette reiser spørsmålet om *hvor* de har hentet sin metodikk fra. Informantene nevner personlig erfaring, både som elev og som lærer. Flere nevner at skolen de arbeider på vektlegger undervisning i muntlige ferdigheter i noen grad, noe som vi må anta betyr at de utveksler didaktiske erfaringer og metoder. I denne studien kommer jeg ikke et nærmere svar på hvor de henter sine pedagogiske kunnskaper om muntlighet fra. Endelig merker jeg meg at bare én av mine informanter gir uttrykk for at å lære å lytte er noe mer enn å være stille og høre etter, og at hun derfor trener elevene aktivt i kommunikativ lytting. Dette er en kompetanse som teoretikerne fremhever er avgjørende både for å lære elevene å bli gode samtalepartnere, og slik utnytte det potensiale for læring som ligger i dialogen og for å utdanne dem til å delta i demokratiet.

5.4 Hva vektlegger lærerne i vurderingen av muntlige ferdigheter?

I *Tid for tale* fremhever Liv Marit Aksnes (2007) vurdering og respons som en viktig del av muntligundervisningen. Med utgangspunkt i retorikken, gir hun konkrete forslag til hva vurderingskriteriene for de ulike sjangrene kan inneholde, med fokus på situasjon, innhold, komposisjon, språk, stil og fremførelse (s. 15). I *Norskboka 2* presenterer Bakke og Kverndokken (2014) et repertoar av muntlige virkemidler som også gir et metaspråk om muntlighet som kan brukes i vurderingsarbeidet (s. 77).

Mine informanter sier alle at de vurderer muntlighet i ulike situasjoner, men ingen av dem nevner bestemte kriterier. Flere gir uttrykk for at det kan være krevende å måle og kartlegge muntlige ferdigheter. Særlig informant C understreker at muntlighet er en kompleks ferdighet. Elevenes håndsopprekning og muntlig deltakelse i plenum avspeiler ikke nødvendigvis elevenes muntlige ferdigheter, sier han: Vurderingen må derfor foregå på forskjellige områder, som elevenes høytlesing og presentasjoner, den muntlige aktiviteten i grupper og plenum og interaksjonen mellom elever og mellom elever og lærer. Informant B fremhever at det kan være vanskelig å vurdere om det er faglige eller muntlige ferdigheter hun måler.

Her har informantene faglig støtte både i læreplanen og i teorien, der det understrekes at muntlige ferdigheter har mange aspekter. Følgelig må vurderingen også foregå på ulike områder. I boken *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* legger Henning Fjørtoft (2016) til grunn at muntlighet er en integrert del av undervisningen i alle fag og at sosial interaksjon i klassen er viktig for læring og språkutvikling (s. 122). Når læreren vurderer muntlige ferdigheter må disse derfor ses i sammenheng med faglig læring, deltakelse i det sosiale spillet i klasserommet og gjeldende normer og verdier. Det muntlige henger nært sammen med det faglige: Manglende bakgrunnskunnskaper eller uklare forventninger til muntlig interaksjon kan gjøre at noen elever ikke deltar muntlig i klasserommet. Læreren må derfor være bevisst kompleksiteten ved interaksjonen i klasserommet for å gjøre gode vurderinger (s. 132).

I læreplanen for norsk heter det at elevene allerede etter 2.årstrinn skal kunne lytte, ta ordet etter tur, gi respons og sette ord på egne følelser og meninger (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Dette er ferdigheter som legger grunnlaget for å lære å tenke kritisk, håndtere meningsbrytinger og respektere uenighet, som alle viktige egenskaper for å kunne delta i demokratiet (Bjerke et al., 2014, s. 21). Som den eneste av mine informanter nevner F at hun eksplisitt trener elevene i å gi hverandre respons. Det tolker jeg som uttrykk for at hun mener at å høre andres tilbakemeldinger i klassen gir læringsutbytte, slik Bakke og Kverndokken (2014) understreker i *Norsk boka 2* (s. 80). Det at elevene er ressurser for hverandre i læringssituasjonen, kan knyttes til Jerome Bruners begrep stillasbygging (Dysthe, 1995, s. 55). Gjennom dialog, hjelp og veiledning fra medelever kan de utfordre sine muntlige ferdigheter utover det de ville klare alene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 72)

En grunn til at det kan være krevende å vurdere muntlighet, er at muntlighet er så personlig. Dette uttrykker mine informanter indirekte i mange sammenhenger når de snakker om utfordringene ved å undervise i muntlighet. Dette anerkjenner også Aksnes (2007) som understreker at det av den grunn er ekstra viktig at tilbakemeldingene elevene gir hverandre er konstruktive, konkrete og basert på avtalte, faglige vurderingskriterier (s. 16).

5.4.1 Mine refleksjoner

Mine informanter sier de vurderer elevenes muntlighet på forskjellige områder og i ulike situasjoner, men ingen av dem oppgir at de bruker bestemte kriterier i evalueringen, slik teorien tilbyr. De understreker også at det kan være krevende å vurdere muntlige ferdigheter og gir indirekte uttrykk for at én viktig årsak er at muntlighet er så personlig. I min presentasjon av tidligere forskning på feltet, skriver Hertzberg (2003) at dette er en vanlig grunn til at lærere vegrer seg for å gi tilbakemeldinger på elevenes muntlige prestasjoner. De er redd for å såre den enkelte. Men Hertzberg (2003) understreker at en støttende respons ikke er nok. Den må suppleres med mer systematisk, kriteriebasert respons for å ha læringsverdi (s. 159). Også Svenkerud (2012) viser til forskning som viser at lærernes kommentarer på muntlige presentasjoner ofte er korte, ukritiske og med lite rom for utvikling (s. 44). Mine informanter synes altså ikke å utnytte det læringspotensialet som ligger i å vurdere muntlige ferdigheter etter klare faglige kriterier. To informanter påpeker også andre utfordringer ved å vurdere muntlighet som har sammenheng med ulike personligheter: En informant sier det kan være vanskelig å vite om det er faglige eller muntlige ferdigheter hun måler. En annen påpeker at elevens muntlige deltakelse ikke nødvendigvis avspeiler ferdighetene. Dette er reelle utfordringer som igjen understreker behovet for å bruke systematiske kriterier i vurderingen av muntlighet.

6.0 Avslutning

Tidligere forskning på muntlige ferdigheter viser at didaktisk arbeid med ferdigheten har et stort utviklingspotensial. Med bakgrunn i faglig nysgjerrighet og personlig interesse for å skape et trygt muntlig klasserom, har jeg utformet en problemstilling som søker innsikt i hvordan norsklærere tilrettelegger for dette. Gjennom tidligere forskning, teori og funn fra analyser av lærebøker og kvalitative intervjuer, har jeg forsøkt å svare på min problemstilling som lyder: «Hva vektlegger norsklærere på småtrinnet i arbeidet med å styrke den muntlige klasseromskulturen, og hvilken faglig støtte har lærerne i dette arbeidet?». I dette kapittelet vil jeg oppsummere mine hovedfunn ved hjelp av studiens fire forskningsspørsmål og med utgangspunkt i dette forsøke å besvare problemstillingen. Avslutningsvis deler jeg noen tanker om min studies bidrag til forskningslandskapet og kommer med forslag til videre forskning på fagfeltet.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

I oppgavens diskusjonsdel søkte jeg å besvare fire forskningsspørsmål som kan belyse studiens hovedproblemstilling. Jeg fant at informantenes forståelse av hva muntlige ferdigheter innebærer i høy grad samsvarer med den forståelsen som jeg finner i teori, lærebøker og læreplaner. Det samme gjelder hvordan lærerne vurderer betydningen av å undervise i muntlighet. Informantene gir uttrykk for at de anser arbeidet med muntlige ferdigheter som viktig, og mange av begrunnelsene deres for dette samsvarer med læreplaner og teori. Av intervjuene fremgår det at informantene også omsetter denne forståelsen i undervisningspraksis. De oppgir at de gjør mye for å skape en trygg, muntlig klasseromskultur. Samlet sett har de et for meg overraskende rikt repertoar av ulike metoder som de bruker for å trygge elevene i talesituasjonen og fremme muntlighet hos elevene. Dette er metoder som langt på vei oppfyller de kravene til muntlig didaktikk som lærebøker og teori stiller.

Et viktig unntak er at bare én av mine informanter oppgir at hun trener elevene i *kommunikativ* lytting, en kompetanse som læringsteoretikerne fremhever som avgjørende for å utnytte læringspotensialet i dialogen. Alle informanter vektlegger riktignok lytting som et viktig aspekt ved muntlige ferdigheter og som en forutsetning for en god klasseromskultur, men de øvrige fem oppgir altså ingenting om at de underviser elevene i lytterrollen. Med utgangspunkt i Mads Haugesteds (1999) skille kan det oppsummeres som at alle informantene

bruker *mundlighet i undervisningen*, men bare én av dem oppgir at hun *underviser i muntlighet* (1999, s. 33). Dette funnet kan også ses i lys av at forskning som viser at det ikke undervises systematisk i muntlige ferdigheter i grunnskolen (Hertzberg, 2010; Rødnes & Gilje, 2018, Skaftun & Wagner, 2019).

Et sentralt spørsmål i min studie er hvor informantene henter sine kunnskaper om muntlighetsdidaktikk fra. Det er tankevekkende og verdt å merke seg at ingen av de seks informantene oppgir at de fikk innføring og opplæring om muntlighetsdidaktikk under utdanningen og at det er her de har hentet denne kompetansen fra. Samtidig anvender de metoder i undervisningen som både teori og lærebøker gir dem faglig støtte for. Jeg tolker det som et uttrykk for at lærerutdanningen i for liten grad gir studentene didaktisk kunnskap om hvordan omsette teorien til praktisk undervisning i muntlighet (Korthagen, 2010). Samtidig reiser det spørsmålet om *hvor* de da henter sin metodikk fra, et spørsmål som denne oppgaven ikke kan besvare fullgodt.

Det fjerde forskningsspørsmålet søker svar på hva lærerne vektlegger når de vurderer elevenes muntlige ferdigheter. Informantenes svar viser at ingen av dem bruker bestemte faglige kriterier når de evaluerer muntlighet, men begrenser seg med støttende respons. De syns også det kan være krevende å vurdere muntlighet og antyder at det skyldes at muntlighet er så personlig, de er redd for å såre eleven. Men for at undervisningen i muntlighet skal ha læringsverdi, fremholder teoretikere at en systematisk, kriteriebasert vurdering av elevenes muntlige prestasjoner er nødvendig (Aksnes, 2007; Bakke & Kverndokken, 2014). Mine informanter gir ikke uttrykk for at utnytter dette læringspotensialet. Dette funnet kan ses i sammenheng med forskning som viser at vurdering av muntlige ferdigheter ofte er en krevende utfordring for læreren (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012).

Formålet med denne studien har vært å undersøke hva norsklærere vektlegger for å styrke den muntlige klasseromskulturen og finne ut hvilken faglig støtte de har i dette arbeidet.

Mine funn har ledet meg til følgende konklusjon: Informantene gjør mye for å styrke den muntlige klasseromskulturen, og i dette arbeidet har de mye faglig støtte i de lærebøkene jeg har analysert. Men funnet er ikke entydig. Lærebøkene fremhever to viktige metoder i muntligundervisningen som mine informanter i liten grad tar i bruk; undervisning i kommunikativ lytting og kriteriebasert vurdering av muntlige ferdigheter. Dette er metoder

som teorien vektlegger som viktige å inkludere i muntligopplæringen, og som jeg mener også vil være positivt for den muntlige klasseromskulturen.

Min studie avdekker også at informantene ikke opplever at de har hentet sine kunnskaper om muntligdidaktikk fra lærerutdanningen. Den viser samtidig at deres forståelse av muntlige ferdigheter og undervisningspraksis langt på vei samsvarer med lærebøkene. Dette tvinger frem spørsmålet om hvilken plass muntligdidaktikken har i lærerutdanningen.

6.2 Videre forskning

Underveis i arbeidet med denne mastergradsoppgaven har det dukket opp nye spørsmål som jeg mener fortjener mer oppmerksomhet. Mye av forskningen på muntlighetsdidaktikk har fokusert på læreren og hva som skjer i klasserommet og i mindre grad på hvordan lærerutdanningen arbeider med temaet. Når mine funn viser at informantenes forståelse for betydningen av muntlige ferdigheter langt på vei samsvarer med lærebøkene, og at de har faglig støtte for metodene de bruker i muntligundervisningen, er det interessant at de ikke mener å ha hentet denne kunnskapen fra lærerutdanningen. Dette misforholdet bør det forskes mer på: Hvordan undervises det i muntlig didaktikk i lærerutdanningen, og hvordan lykkes lærerutdanningen med å integrere teorien i praktisk undervisning? Dernest, hvor henter lærerne sin metodikk fra, hvis det ikke er fra lærerutdanningen?

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale* (2.utg.). Cappelen forlag.
- Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget. I Hertzberg, F & Roe, A (Red.), *Muntlig norsk* (s. 13-28). Tano Aschoug.
- Andersen, Ø. (1995). *I Retorikkens hage*. Universitetsforlaget.
- Bakke, J. O. & Kverndokken, K. (2014). Muntlig bruk av språket. I Jansson, B. K. & Traavik, H (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 53-82). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Universitetsforlaget.
- Bjerke, C., Jansson, B. K & Skjelbred, D. (2014). Norskfaget. I Jansson, B. K & Traavik, H (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 13-30). Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Danielsen, M. (1999). Norskfaget og de tause elevene. I Hertzberg, F & Roe, A (Red.), *Muntlig norsk* (s. 54-68). Tano Aschoug.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg – grunnlegande for demokratisk deltaking og danning. I Fondevik, B. & Hamre, P. (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag*. (s. 44-65). Samlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende mundtlighet. Mundtlig metode og æstetiske læreprosesser*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter, I Ottesen, E & Møller, J (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet* (s. 77-90) (NIFU Rapport 37/2010). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf
- Hertzberg, F. (2003) Arbeid med muntlige ferdigheter. I Klette, K (Red.), *Klasserommets praksisreformer etter Reform 97* (s. 137-172). Pedagogisk forskningsinstitutt.

- Hoel, T. L. (1997). «Dei første 20 gongene er verst». Elevtale i klasserommet - problem eller moegelegheiter? *Norsklæraren* (5), 31-40.
- Hoel, T. L. (1999). «Den første gang, den første gang ...». I Hertzberg, F & Roe, A (Red.), *Muntlig norsk* (s. 37-53). Tano Aschoug.
- Johannessen, A., Tufte, P. A & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.
- Kjeldsen, J. E. (2013). Retorisk dannelse- hva du ikke visste du burde vite om verdens eldste kommunikasjonslære. *Norsk medietidsskrift*, 2013/20 (01), s. 71-80.
[https://www.idunn.no/nmt/2013/01/retorisk_dannelse_-
hva_du_ikke_vissteduburde_vite_om_ver](https://www.idunn.no/nmt/2013/01/retorisk_dannelse_-_hva_du_ikke_vissteduburde_vite_om_ver)
- Kjeldsen, J. E. (2004). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Spartacus.
- Klette, K (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Korthagen, F. A. J. (2010). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. I Peterson, P., Baker, E., McGaw, B (Red.), *International Encyclopedia of Education* (7), s. 669-675. Oxford Elsevier.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Kverndokken, K. (Red.). (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Læg Reid, S & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring..* Spartacus.
- Læg Reid, S & Skorgen, T. (Red.). (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Opdal, P.M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I Brekke, M. (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s.18-28). Universitetsforlaget.
- Penne, S & Hertzberg, F. (2017). *Muntlige tekster i klasserommet* (2.utg.). Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H (Red.), *Læring-utvikling-læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 287-304). Akademika forlag.
- Rødnes, K. A & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102 (3), 201-213.
https://www.idunn.no/npt/2018/03/ti_aar_med_grunnleggende_ferdigheter_hva_vet_vi_og_hvor_gaar_vi
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Universitetsforlaget
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenkning og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol 6 (1), 238-258.
<https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2022>
- Skaftun, A & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-20. <https://11.publication-archive.com/publication/1/1855>
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-16.
<https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1109/988>
- Svenkerud, S., Klette, K & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. 32 (1), 36-49). https://www.researchgate.net/profile/Froydis-Hertzberg/publication/290054955_Teaching_oral_skills/links/5bb0de6ba6fdccd3cb7f8131/Teaching-oral-skills.pdf
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i norsk (NOR-01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). Læreplan i norsk (NOR1-04). <http://data.udir.no/kl06/NOR1-04.pdf>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon: kort om prosjektet

Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilket trinn jobber du på nå?
3. Hvor lang erfaring har du med småtrinnet?

Muntlige ferdigheter

1. Kan du fortelle hva du legger i begrepet «muntlige ferdigheter»?
 - a. Da du studerte, var utvikling av muntlige ferdigheter et emne som ble vektlagt eller diskutert i undervisningen?
 - b. Er ledelsen på din skole opptatt av dette emnet?
 - c. Er det andre ting du tenker kan ha påvirket din forståelse av begrepet «muntlige ferdigheter»?
 - i. Jeg tenkte på om du har gjort deg noen erfaringer med dette temaet, lest noe i litteraturen eller diskutert det med andre lærere?
 - ii. Hvordan tror du dette har påvirket din undervisning?
2. Hva tenker du om muntlighetens plass i den nye norskplanen?
 - a. Ser du noen utfordringer?
 - b. Er det noe du ønsker bedre kunnskap om/mer konkrete retningslinjer?
3. Hvilke forutsetninger tenker du er viktig for å kunne arbeide med muntlighet i klasserommet?
 - a. Hva synes du er mest utfordrende i dette arbeidet? Hvorfor?
4. Hva mener du er det viktigste elevene bør kunne innenfor muntlighet? Hvorfor?
5. Har du noen tanker om hvilken betydning tidlige muntlige ferdigheter kan ha for elevenes personlige utvikling?
6. Hvilke ambisjoner har du for elevenes muntlige språkutvikling?

Undervisning

1. Hvordan ser en typisk norsktime ut i din klasse?
2. Hvordan er elevene plassert i klasserommet (til vanlig)?
3. Hvilke læringsmetoder bruker du i undervisningen?

- a. Når opplever du elevene er mest muntlige aktive?
4. Hvilke forventninger har du til elevenes muntlige deltakelse?
5. Hvordan motiverer du elevene til å delta muntlig i undervisningen?
6. Hvordan tilrettelegger du slik at alle elever er muntlige aktive?
7. Hva legger du vekt på når elevene er muntlige aktive?
8. Hva gjør du med elever som er lite muntlige aktive?
 - a. Har du noen spesielle tiltak eller metoder du føler fungerer?
9. Opplever du at elevenes deltakelse kan variere i ulike muntlige situasjoner?
 - a. Har du noen eksempler?
 - b. Hvorfor tror du det er slik?
10. Hvordan jobber du med å vurdere elevenes muntlige ferdigheter?

Læringsmiljø

1. Kan du fortelle litt om miljøet i klassen din?
2. Hva gjør du for å skape et godt læringsmiljø?
 - a. Har dere noen spesielle klasseregler eller rutiner?
3. Hvordan vil du beskrive elevenes holdninger til muntlige læringsaktiviteter? / situasjoner
4. I en klasse har elevene gjerne ulike roller. Hvordan erfarer du at disse rollene påvirker elevenes muntlige deltakelse?
 - a. Hva gjør du for å motvirke/forsterke disse utfallene?
5. Opplever du kjønnsforskjeller når det kommer til muntlig aktivitet i timene?
 - a. Har du noen eksempler?

Avrundende spørsmål

1. Er det noe i dette intervjuet du ønsker å oppklare eller tilføye?
2. Har du noen spørsmål eller kommentarer til andre ting som burde tas opp?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Læreres forståelse av læringsmiljø og muntlige ferdigheter på småtrinnet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tanker og erfaringer norsklærere på småtrinnet har om muntlige ferdigheter og læringsmiljø. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å skrive en masteroppgave der jeg undersøker hvilke tanker og erfaringer norsklærere på småtrinnet har knyttet til muntlighet og læringsmiljø. Jeg ønsker å se nærmere på forholdet mellom elevenes muntlighet og læringsmiljøet i klassen, og målet med oppgaven er å fremheve lærerens rolle og betydning for muntlighetsarbeidet i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (campus Bergen) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Målgruppen for dette forskningsprosjektet er norsklærere på småtrinnet, og utvalget mitt består av fem lærere som underviser i norsk på småtrinnet eller som har erfaringer med dette. Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi dine kunnskaper, erfaringer og undervisningspraksis kan hjelpe meg med å belyse min problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du deltar i et kvalitativt intervju om dine tanker og erfaringer knyttet til muntlighet og læringsmiljø. Intervjuet vil vare mellom 30 til 45 minutter og blir tatt opp elektronisk på lydopptak. Alt av opplysninger og datamateriale vil anonymiseres, og lydopptaket vil bli slettet innen fristen for innlevering av oppgaven den 18.mai 2021.

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

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

- Det er kun meg, Marie Synnevåg, som vil ha tilgang til innsamlet datamateriale.
- For å sikre anonymitet, vil jeg erstatte navnet og personopplysningene dine med en kode, og denne informasjonen lagres i et eksternt dokument adskilt fra øvrige data.
- Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publisering. All informasjon vil være anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.mai 2021. Når prosjektet er avsluttet og sensur gitt, vil alle personopplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet (campus Bergen) ved Kristoffer Jul-Larsen, på epost (Kristoffer.Jul-Larsen@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, på epost (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Kristoffer Jul-Larsen

Marie Synnevåg

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres forståelse av læringsmiljø og muntlige ferdigheter på småtrinnet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 18.mai 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Læreres forståelse av læringsmiljø og muntlige ferdigheter på småtrinnet

Referansenummer

937299

Registrert

12.11.2020 av Marie Ming Mccahill Synnevåg - 180787@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristoffer Jul-Larsen , Kristoffer.Jul-Larsen@hvl.no, tlf: 55587680

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marie M McCahill Synnevåg, 180787@stud.hvl.no, tlf: 47338243

Prosjektperiode

15.10.2020 - 18.05.2021

Status

17.11.2020 - Vurdert

17.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!