



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgåve i grunnskulelærarutdanning 5.-10.

PE379 BO - bacheloroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato: 02-05-2017 15:00
Sluttdato: 12-05-2017 14:00
Eksamensform: BO-Bacheloroppgåve
SIS-kode: PE379 1 BO

Termin: 2017 VÅR
Vurderingsform: Norsk 6-trinnskala (A-F)

Deltakar

Namn: Johannes Jordal
Kandidatnr.: 308
HVL-id: johanjor@hvl.no

Informasjon frå deltakar

**Eg godkjenner avtalen om ja
tilgjengeleggjering av
bacheloroppgåva mi *:**

Gruppe

Gruppenamn: Bachelor
Gruppenummer: 14
**Andre medlemmer i
gruppa:** Espen Bakketun, Åsmund Fauske Jøtun



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGÅVE

**Lærarens arbeid med munnleg aktivitet
The teacher's work with oral activity**

Grunnskulelærer 5.-10.

PE379

ALI/Sogndal/GLU 5-10/

12.05.2017

10 658 ord

ESPEN BAKKETUN

JOHANNES JORDAL

ÅSMUND F. JØTUN

Rettleiar: Glenn Kjerland

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Samandrag

Elevane si munnleg aktivitet er avgjerande for læraren sitt arbeid i skulen. Det er gjennom munnleg aktivitet læraren kan tileigna seg kunnskap om korleis elevane opplever skulekvardagen, kva elevane lærer, korleis dei kan hjelpast vidare og ikkje minst i tilrettelegging for samarbeid, slik at elevane kan hjelpa kvarandre i læringsarbeidet. Dette var utgangspunkt for vår interesse for å undersøkje korleis eit utval lærarar arbeider med å skape gode forhold, slik at alle elevane kan syne sin munnlege aktivitet gjennom klasseleiing. Vi var også interessert i kunnskap om korleis dei arbeider med dei elevane som ikkje er så munnleg aktive. Dette vart utgangspunkt for problemstillinga: *Korleis arbeider lærarane med å skape gode føresetnader for munnleg aktivitet gjennom klasseleiing?* For å få svar på problemstillinga gjennomførte vi intervju med fire lærarar som har erfaring nok til å gje oss eit innblikk i korleis lærarane arbeider med elevane si munnleg aktivitet i klasserommet. Analysen av intervjuet synleggjorde tre kategoriar som synar korleis lærarane arbeider. Desse er: a) skape eit godt klassemiljø, b) utvikling av gode relasjonar og c) arbeid med struktur og orden i klasserommet. Dette er faktorar vi kjente igjen frå litteraturen om klasseleiing. Dette støtter vår avsluttande refleksjon som synar at arbeid med god klasseleiing er viktig for å skape munnleg aktivitet i klasserommet.

Forord

Bachelorarbeidet har vore ein svært lærerik prosess, som har bydd på fleire spanande utfordringar undervegs. Prosjektet har gjeve oss ei nyttig erfaring og kompetanse i korleis ein kan gjennomføre ei kvalitativ undersøking. Læraren sitt arbeid med å skape munnleg aktivitet hos elevar er eit aspekt av lærarrolla vi er opptekne av. Vi var interessert i å tileigna oss ei meir omfattande forståing og eit større kunnskapsgrunnlag rundt fagområdet og valde difor å fordjupe oss i akkurat dette. Eit slikt arbeid gjerast i samarbeid med andre og vi ynskjer å rette ein særleg takk til Glenn Kjerland for rettleiing og støtte undervegs og informantar som tok seg tid til å verte intervjuet og delta i vår undersøking.

Innholdsliste

Samandrag	2
Forord	2
1. Innleiing	4
2. Litteraturgjennomgang	5
2.1 Klasseleiing.....	5
2.1.1 Ein positiv og støttande relasjon til kvar enkelt elev.....	6
2.1.2 Etablering av struktur, reglar og rutinar	8
2.1.3 Tydelege forventingar og motivering av elevane	9
2.1.4 Etablering av ein god læringskultur	9
2.2 Læringsmiljø	10
2.3 Munnleg aktivitet for elevar som synar innagerande åtferd	11
2.4 Oppsummering	12
3. Metode	12
3.1 Kva er ein samfunnsvitenskapleg metode.....	12
3.2 Val av metode.....	13
3.3 Utval av informantar	14
3.4 Førebuing til intervjuet og intervjuguide.....	15
3.5 Gjennomføring av datainnsamlinga.....	15
3.6 Arbeidet med tolking av datamaterialet	16
3.7 Styrker og svakheiter med metode.....	16
3.7.1 Validitet og reliabilitet.....	16
3.7.2 Moglege feilkjelder	17
4. Presentasjon av funn	18
4.1 Skape eit godt klassemiljø.....	18
4.2 Utvikle gode relasjonar	20
4.3 Arbeidet med struktur i klasserommet	22
4.4 Oppsummering	23
5. Drøfting	24
5.1 Skape eit godt klassemiljø.....	24
5.2 Utvikle gode relasjonar	27
5.3 Arbeidet med struktur i klasserommet	29
5.4 Oppsummering.....	31
6. Avslutning	31
7. Litteraturliste	33
8. Vedlegg	35

1. Innleiing

Ein grunnskulelærer må daglig arbeide i klassar der det er eit spenn mellom elevar som er særst munnleg aktive og andre som er lite munnleg aktive. Dette byr på utfordringar for læraren som skal tilpasse undervisninga til kvar enkelt elev for at alle skal få best mogleg læringsutbytte (Opplæringslova, 2002) . Det er fleire elevar som av forskjellige grunnar vel å ikkje vere munnleg aktiv i undervisninga og som ofte sitter inne med mykje kunnskap som ikkje kjem fram. Vi meiner at dette kan vere eit problem i ein klasse, då desse elevane som ikkje ofte tar ordet vert mindre sett og kan ha eit dårlegare læringsutbytte enn elevar som er munnleg aktive. Vi ynskjer i denne oppgåva å undersøkje korleis lærarar arbeider med å skape munnleg aktivitet hos elevane sine og utfordringar som begrenser lærarens moglegheit til å skape munnleg aktivitet. Vi vil også undersøkje korleis læraren arbeider med dei elevane som vegrar seg for å vere munnleg aktive. På bakgrunn av dette er vår problemstilling:

Korleis arbeider lærarane med å skape gode føresetnader for munnleg aktivitet gjennom klasseleiing?

Med munnleg aktivitet meiner vi alle munnlege innspel elevane kjem med, og ser dette som ei føresetnad for å syna munnleg kompetanse. Det vert påpeikt i St.meld. nr. 11 at å kunne uttrykkje seg munnleg er ei grunnleggjande ferdigheit og skal derfor integrerast i arbeidet i alle fag (St.meld. nr. 11, 2008-2009). Å uttrykkje seg munnleg inneberer å kunne skape meining ved å lytta, tale og kommunisere. Å meistre dette vil kunne gje elevane moglegheiter til å innta ulike roller i både fagleg og daglegdags kommunikasjon. Dette er naudsynt for livslang læring og aktiv deltaking i arbeids- og samfunnsliv. Desse ferdigheitene kan utviklast ved aktiv deltaking og er ei sentral lovpålagt del av klasseleiing for lærarar på norske skular (Utdanningsdirektoratet, 2016).

For å svara på denne problemstillinga har vi vald ei kvalitativ undersøking der vi intervjuar fire lærarar frå ulike ungdomsskular i Sogn og Fjordane om korleis dei jobbar med munnleg aktivitet i klasserommet. Intervjuet vil vere tredelt og vil fokusere på korleis ein arbeider generelt med utfordringa, korleis dei eventuelt jobbar annleis med dei elevane med elevane

som er minst munnleg aktive og kva for nokre utfordringar dei opplever i arbeidet med dette. Munnleg aktivitet er noko dagens lærarar må jobbe med og ta stilling til. Vi tykkjer det er naudsynt å avklare korleis vi skal knytte munnleg aktivitet opp til dette. Vi meiner at munnleg aktivitet er ein føresetnad for utvikling av munnleg kompetanse og vil derfor i denne oppgåva sjå på kva læraren gjer for å skape munnleg aktivitet.

2. Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet presenterast relevant litteratur for denne oppgåva si problemstilling. Sidan vi har sterkt fokus på munnleg aktivitet gjennom klasseleiing har vi i litteraturgjennomgangen sett på korleis god klasseleiing kan medverke til å utvikle elevane si munnleg aktivitet.

2.1 Klasseleiing

Evna til å leie grupper med elevar og å styra undervisninga er noko av det mest sentrale ein lærar må kunne meistra. Læraren må kunne leie undervisningsforløpet sånn at elevar lyttar, synar respekt, har tru og tillit til læraren og liker læraren sin dersom arbeidsinnsatsen og læringsutbyttet skal verte optimalt (Nordahl, 2013, s. 105). Det er ein klar tendens i litteraturen vi har studert at god klasseleiing er eit viktig ledd i arbeidet for å skape munnleg aktivitet, og er på bakgrunn av dette eit hovudtema i dette kapitlet.

Thomas Nordahl definerer fire hovudområder som ein lærar bør forhalde seg til i sin utøving av klasseleiing. Nordahl meiner at lærarane kunne handtere fleire områder samtidig, noko som uttrykkjer at god klasseleiing er ein integrert kompetanse. Desse er:

1. *Ein positiv og støttande relasjon til kvar enkelt elev*
2. *Etablering av struktur, reglar og rutinar*
3. *Tydelege forventingar og motivering av elevane*
4. *Etablering av ein god læringskultur*

(Nordahl, 2013 s. 108-110)

2.1.1 Ein positiv og støttande relasjon til kvar enkelt elev

Å kunne utvikle og skape gode relasjonar er eit fokusområde innanfor klasseleiing som synar å gå att i litteratur. I skulen er kvaliteten på lærar-elev-relasjon ein sentral faktor for born og unge si utvikling sosialt og fagleg, av den grunn at vaksne er viktige rollemodellar og førebilete (Drugli & Nordahl, 2013, s. 69). Læraren har ansvar for å opparbeida seg gode relasjonar til elevane sine, men for å ha gode relasjonar, er god kommunikasjon ein naudsynt faktor. Gregory Bateson (1978), referert i Grimseth & Hallås (2012, s. 155), legg vekt på at alt er kommunikasjon og at det er relasjonen i kommunikasjonen som er viktig. Ein god relasjonsbyggjande lærar bør kunne syna empati og engasjement, samt ha evne til å inngå i ein sosial relasjon med eleven. Sentrale stikkord for ein lærar som vil arbeide med å skape gode relasjonar til elevane sine, kan vere å vise varme, nærleik og open kommunikasjon mot dei (Grimseth & Hallås, 2012, s. 155).

Ulike undersøkingar indikerer ein klar samanheng mellom elevanes relasjon til læraren og deira motivasjon og arbeidsinnsats, seier Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl (2010), som henvist i Drugli & Nordahl (2013, s. 86). Å lukkast med ei god relasjonell tilnærming til elevane kan ein sjå som eit ledd i arbeidet for å skape munnleg aktivitet ved å vere ein god relasjonsbyggjande klasseleiar. Om ein lærar har klart å byggja ein god relasjon til elevane, kan ein oppleve at elevane ikkje vil miste den positive relasjonen dei har opparbeidd seg med læraren ved å ikkje innfri dei forventingane læraren har satt. Dersom elevar synar motivasjon og arbeidsinnsats og får att positiv relasjon og anerkjenning frå læraren, vil ein få eit gjensidig positivt forhold der begge partar tenar på det og resultatet vil kunne verte eit betre lærings- og klasse miljø (Drugli & Nordahl, 2013, s. 86). Dette kan kome av at elevane kan få oppfylt det kravet dei har om å ha ei positiv oppfatning av seg sjølv. Dei må ha ei tru på at ein representerer noko godt, kan utrette og meistre noko og at ein er verdsatt av andre. Maslows (1970) behovshierarki, som henvist i Imsen (2005, s. 388) vektlegg òg kor viktig det er å oppleve å få anerkjenning. Å sørgje for å tilfredstille desse behova hos elevane er noko ein lærar med gode relasjonelle ferdigheiter kan vere med å bidra til. Det kan skape trygge rammer for elevane som kan vere ein del av eit arbeid for å skape munnleg aktivitet. Samspelet mellom lærar og elevane er viktig for det sosiale systemet i klasserommet, meiner Luckner & Pianta (2011), referert av Utdanningsdirektoratet (2016). Læraren er ein

rollemodell for borna, og har mellom anna eit ansvar for å syna for eit godt samspel elevane i mellom. Då målsettinga er at elevane skal vere høflege, vennlege og syna respekt og toleranse ovanfor kvarandre, er det avgjerande at læraren synar desse kvalitetane i sitt samvær med elevgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2016). Eit aspekt Nordahl (2009) skriv om er at andre elevar ser om læraren oppmuntrar og støttar alle. Om det vert gjort kan det vidare bidra til trygge relasjonar elevane i mellom, samt vere med å førebyggja mobbing og utestenging innad i klassen (Nordahl, 2013, s. 108).

Det er gjort funn som indikerer at om ein lærar har ein negativ og avvisande veremåte ovanfor ein elev, kan det medverke til at elevane oppfører seg på same måte mot denne eleven, meiner Hughes, Cavell & Willson (2001), henvist av Utdanningsdirektoratet (2016). På den andre sida vil lærarar som er tolerant og inkluderande kunne leggje eit godt grunnlag for gode elev-elev-relasjonar i klassen. Ein god relasjon mellom lærar og elev spelar ei vesentleg rolle for korleis elevane sin sosiale omgang og læringskvardag vert. Elevar med ein god relasjon til læraren er meir aktive i klassen og betre likt av medelevane sine, enn elevar med eit negativt samspel med læraren, skriv Hughes & Chen (2011), henvist av Utdanningsdirektoratet (2016). På bakgrunn av dette kan det tyde på at gode relasjonar mellom elevane kan gjere dei meir sosiale og aktive i klassen og difor kunne vere ein måte læraren kan arbeide med å skape munnleg aktivitet hos elevane i klassen.

Nordahl skriv om kor viktig det er for elevane å oppleve anerkjenning og emosjonell støtte frå læraren for at det kan oppstå ein trygg og god relasjon mellom partane (Nordahl, 2013, s. 108). Maslows behovshierarki (1970), referert i Imsen (2005, s. 385) støtter opp under tanken om at menneskje treng tryggleik og sikkerheit. Innanfor dette temaet nemnar han behov for stabilitet, struktur, å verte beskytta, lov, orden, grenser og behov for å vere fri for angst og kaos. Å kunne innfri desse behova for tryggleik er eit gjennomgåande fokusområde i definisjonen til Nordahl (2009) om kva som inngår i god klasseleiing (Nordahl, 2013, s. 108-109), og vil kunne vere relevant for lærarar som arbeider med klasseleiing som ledd i sitt arbeid for å skape munnleg aktivitet.

2.1.2 Etablering av struktur, reglar og rutinar

Lærarens oppgåve er å styre organiseringa av klassen som system, gjennom strategiar som skapar oversikt og gjer struktur til elevane og læraren sjølv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Nordahl (2013, s. 108) seier at struktur, reglar og rutinar i undervisninga hjelper læraren til å ha kontroll på læringsaktivitetane og er ei føresetnad for at læraren kan undervise på ein hensiktmessig måte (Nordahl, 2012, s. 47). Med dette meinast oppstart av timar, overgangar mellom aktivitetar, avslutning av undervisning, forutsigbarheit, mønster i handling og utdeling av beskjedar. Nordahl (2012) seier vidare at struktur framstår som ein av lærarens viktigaste grunnleggjande ferdigheiter, og vil på sikt kunne bidra til sjølvregulering hos den enkelte elev (Nordahl, 2013 s. 109). Doyle (2006) seier at manglande struktur ofte kan vera ein direkte årsak til at det vert uro i undervisninga, og dermed vera ein årsak til manglande arbeidsinnsats og dårleg læringsutbytte, henvist i Nordahl (2013, s. 109).

Ogden (2012, s. 40) skriv at reglar i klasserommet handlar om kva elevar kan og ikkje kan gjera i timane. Dei dreiar seg om forhold som kan føre til bråk eller konflikhtar når elevane vel å ikkje følgje beskjedar eller forstyrrer medelevane sine. Når desse fungerer, skapar det ein enklare kvardag for elevane, samstundes ein forpliktelse om at læraren må følgje opp, som når elevane følgjer eller bryt dei. Nokre reglar gjeld kun i enkelte situasjonar, til dømes å snakke stille i gruppearbeid, eller regelen om å ikkje forstyrre andre når dei jobbar individuelt (Ogden 2012, s. 41)

Rutinar beskriv kva elevane skal gjere i bestemte situasjonar eller aktivitetar og gjeld ting som gjentek seg i løpet av ein skulekvardag . Dette kan vera arbeidsbesparande for lærarar og problemførebyggjande i klassen når dei fungerer. Til dømes kan dette handle om korleis eleven skal oppføre seg under oppstart av undervisning, som når bøkar skal hentast eller når eleven kjem for seint til timen (Ogden, 2012, s. 41-42). Opplæringslova (2009, § 8-2) seier at *“I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør...”* Og understrekar at til vanleg skal ikkje organiseringa skje etter nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene eller gruppene må heller ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.

2.1.3 Tydelege forventningar og motivering av elevane

Dersom elevar i ein klasse skal ha moglegheit til å realisere sitt potensial for læring, må læraren gje tydeleg uttrykk for sine forventningar og kunne motivere dei til arbeidsinnsats (Nordahl, 2013, s. 109). Lærarar kan ha både høge og låge forventningar til elevane sine, og dette kan påverke måten dei underviser på, måten dei spør på, og kva type oppgåver dei gjer (Ogden, 2012, s. 39). Det kan sjå ut til at flinke elevar det stillast høgare forventningar til får meir utfordrande oppgåver, meir hjelp og ansvar for eigen læring enn elevane det stillast lågare forventningar til. Lågtpresterande elevar som læraren har lågare forventningar til, får ofte færre spørsmål og hendingar, mindre tid til å svare, mindre oppmerksomd og ros, og fleire korrigeringar enn andre (Ogden, 2012, s. 39). Good og Brophy (2008) foreslår at lærarar difor bør halde fokus på kva dei forventer av heile klassen og formidle forventningar om at elevane enkeltvis og i fellesskap skal strekkje seg mot felles mål og resultat, som henvist i Ogden (2012, s. 39). Dersom lærarar legg mest vekt på positive, men realistiske forventningar, kan dette få elevane til å strekkje seg og prestere så bra som dei har føresetnader til. Eit premiss for at elevane skal kunne leve opp til læraranes forventningar, er at dei må vite kva dei er (Ogden, 2012, s. 39). Det finnes fleire studier som synar at den autoritative lærarstilen er mest egna for å fremje indre motivasjon, læring og trivsel. Dette kombinert med å vise omsorg for elevar med det å stille krav, synleggjort gjennom klare reglar og høge, men realistiske forventningar (Nordahl, 2013, s. 120). Å leie læringsaktivitetar inneberer å kunne leggje til rette for meistringsoppleving for alle elevar i klasserommet. Dersom ein er i situasjonar ein ikkje meistrar vil det kunne svekke eigne forventningar og føre til låg motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.1.4 Etablering av ein god læringskultur

Nordahl (2013, s. 110) meiner at det i ein klasse vil oppstå normer for kva som er viktig, akseptert og kva arbeidsinnsats og veremåte som er akseptabel og forventa. Læringskulturen er noko som opparbeidast mellom lærar og elev. Tydelege forventningar av elevane er sentralt dersom eleven skal maksimere sitt læringsutbytte. I klasseleiinga har læraren som leiar klassen sine val og handlingar sterk innverknad på utviklinga av desse normane og verdiane som skaper læringskulturen i klasserommet. Læraren har difor som oppgåve å styre dette sosiale systemet på ein måte som skal kunne fremje læring, helse og

trivsel, og bidra til at eleven opplever sosial tilhørslse og tryggleik (Utdanningsdirektoratet, 2015). For å vere ein god klasseleiar må læraren vere ein tydeleg vaksen person som tek ansvar for alt som omfattar undervisning, læring og åtferd i klasserommet. Dei lærarane som lukkast med dette vil få betre læringsresultat, fagleg så vel som sosialt (Nordahl, 2013, s. 105).

2.2 Læringsmiljø

"I alle skoler og klasserom foregår det kontinuerlige interaksjoner som etablerer et miljø eller system som både elever og lærere må forholde seg til." (Nordahl, 2013 s. 113). Nordahl seier vidare at læringsmiljø er eit miljø som består av relasjonar, verdiar, reglar, leiing og oppfatningar som har samanheng med korleis ein snakkar saman, oppfører seg mot kvarandre og arbeider med lærestoffet. Fokus på eit godt miljø vert også reflektert i Opplæringslova (§9a-1, 2002) der det står at: *"Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring."* Miljøet i klassen vert då viktig å nemne i spørsmål om klasseleiing og munnleg aktivitet. I følgje forskning har læraren eit stort ansvar i oppbygginga og opprettholdinga av eit slikt miljø. Utdanningsforskarer John Hattie (2009), henvist i Grimseth & Hallås (2012, s. 153) seier at læraren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for eit læringsmiljø. Ogden (2004), som henvist i Nordahl (2013, s.113), seier at dei kontekstuelle føresetnadane i klassen og skulen og det sosiale fellesskapet fremstår som svært viktig for å forstå kva som påverkar læringsresultata i ulike skuler. *"Disse betingelsene og dette fellesskapet ble etter hvert omtalt som skolens læringsmiljø, og læringsmiljøet ble sett på som viktig for å kunne forstå og forklare de faglige prestasjonene elevene viste, og elevenes sosiale utvikling."* (Nordahl, 2013 s.113). Utdanningsdirektoratet skriv om fleire av dei same faktorane som vert nemnt i temaet læringsmiljø, men nyttar omgrepet klassemiljø. *"Klassemiljøet og klasseledelsen skaper en ramme for elevenes trivsel og for hvilke arbeidsrutiner klassen har for å lære. Arbeidsro i timene har også betydning for hvordan elevene opplever skoledagen."* (Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.3 Munnleg aktivitet for elevar som synar innagerande åtferd

Korleis lærarane jobbar spesifikt for å skape munnleg aktivitet hos elevar som synar innagerande åtferd er ein del av undersøkinga vår og er difor eit eige tema innanfor dette kapitlet. Her presenterast eit litteraturgrunnlag rundt elevar som synar denne type åtferd og ei framleggjing av forskning som er gjort på korleis læraren kan arbeide for å best mogleg hjelpe dei med å auke den munnlege deltakingen deira i klasserommet. Dei tidlegare underkapitla som fokuserte på omgrepa klasseleiing og læringsmiljø er òg relevant for dette temaet, men då vi ser etter spesifikke arbeidsmåtar lærarar nyttar for akkurat denne gruppa elevar, valde vi å ha det som eit eige tema og underkapittel.

Det er openlyst at den norske skulen i dag set omfattande krav til elevar når det kjem til å vere sosialt aktive, oppfinnsame og initiativrike (*Kunnskapsløftet, 2006; Paulsen, Bru og Murberg, 2006, henvist i Lund, 2012, s. 23*). Då desse elementa er gjennomgåande i skulegongen, oppstår det stadig skulesituasjonar som er krevjande for ein sjenert ungdom. Ein skulekultur med stort fokus på initiativ, samarbeid og aktivitet vil ikkje samsvare godt med sjenert eller innagerande åtferd, seier forskinga til Barth, Dunlap, Dane, E. Og Wells, (2004), Goldstein og Braswell, (1995), vist til i Lund (2012, s. 23). Forsking frå Europa og Nord-Amerika seier at dette er ei gruppe som vert forsømt i skulen, referert i Lund (2012, s. 23). Ein opplagt grunn til at dette kan vere tilfelle i skulen er at meir utagerande åtferd som til dømes uro, misnøye og trass utfordrar relasjonane i skulen, medan internaliserande problem som sjenanse ikkje har den same negative innverknaden på andre (Lund, 2012, s. 24). Basert på dette verkar det som at sjenanse som problemåtferd ikkje vert teken omsyn til i så stor grad som ein gjerne skulle sett i skulen i dag. Å få ein god dialog med elevar som synar denne type åtferd kan vere utfordrande, då orda ikkje fell så lett for dei. Dei kan bruke tid på å finne det svaret dei har lyst å gje og dette kan vere tid læraren ikkje vel å gje eleven. Eleven vil då verte utfordra fagleg eller sosialt i eit tempo dei ikkje er heilt komfortabel med og det vil som ein konsekvens verte meir utfordrande (Lund, 2012, s. 105). Forskar Ingrid Lund har føreteke ei undersøking om nettopp dette dilemmaet, og har kome fram til ein ubestridt konklusjon. Elevane vil ikkje at læraren skal gje opp. Dei ynskjer også press frå læraren, dersom det er ein dei stolar på at vil dei vel (Lund, 2012, s. 105). Å løyse dette på ein god måte kan då setje krav til læraren si klasseleiing og relasjon til eleven. Her ser vi at

forskning og litteratur indikerer at for å kunne auke den munnlege aktiviteten til desse elevane må læraren vere ein dyktig klasseleiar som har ein god lærar-elev-relasjon til denne elevgruppa.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på litteratur som synar at klasseleiing er viktig for læraranes arbeid med å skape munnleg aktivitet. Litteraturgjennomgangen synar fleire faktorar som er sentrale for utvikling av god klasseleiing. Den synar også at lærarane sitt arbeid med å skape eit godt lærings- og klassemiljø er viktig. I tillegg til generell klasseleiing har vi eit særskilt fokus på dei elevane som synar innagerande åtferd. Dette er ei utsatt gruppe som behøver ekstra støtte, særskild gjennom lærarens arbeid med å skape gode relasjonar til desse utsette elevane. Gjennomgangen av kunnskapsfeltet vart viktig for vårt vidare arbeid med metoden, analysen av intervju og diskusjon om forholdet mellom korleis lærarane arbeider og kunnskap om klasseleiing.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil vi beskrive metoden som har vorte nytta i oppgåva. Det vil innebere generelt kva metode er, val av metode og styrkar og svakheitar med metoden.

3.1 Kva er ein samfunnsvitenskapleg metode?

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» Sitat Vilhelm Aubert 1985, s. 196 (Dalland, 2012, s. 110).

Når vi skal gjennomføre ei undersøking, må ei eller anna form for metode verte nytta. Metoden kan sjåast på som eit verktøy og ein framgangsmåte for å få svar på spørsmål og innhente ny kunnskap innanfor eit felt. Metodene handlar om korleis vi innhentar, organiserer og tolkar informasjonen (Larsen, 2007, s. 17). I forskning finn vi fleire ulike retningar som hovudsakleg skil mellom naturvitskap, humaniora og samfunnsvitskap. Når vi forskar på noko som er skulerelatert vert forskinga underordna samfunnsvitskap sidan skulen er ein sentral institusjon i samfunnet med kommuniserande og tolkande individ.

Samfunnsvitenskapleg metode dreier seg om korleis vi skal innhente informasjon om den sosiale røynda, korleis informasjonen skal analyserast og kva den fortel om samfunnsmessige tilhøve og prosessar (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 17). Når vi samlar inn data om røynda, må ein også vera kjent med at det er ikkje sjølve røynda, men representasjonar av den. Det er nemleg ikkje mogleg å fange absolutt alt, men forskning er likevel den beste måten å finne påliteleg kunnskap om den røynda vi kjenner (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 22).

3.2 Val av metode

Innanfor samfunnsvitskapen vert metodane delt inn i kvalitativ og kvantitativ. Det er også fullt mogleg i eit forskingsprosjekt å kombinere desse to, som kallast metodetriangulering (Larsen, 2012, s. 27). I ei kvalitativ undersøking møter forskaren informantane personleg, ansikt til ansikt. Det er enklare å sikre god validitet under slike undersøkingar, dette fordi forskaren har moglegheit til å stille fleire spørsmål, be om oppklaringer samt rydde unna misforståingar. Observasjonen av intervjuobjekta gjennom undersøkinga kan vera med på å tolke svar frå informantane (Larsen, 2012, s. 26). Ulemper ved bruk av kvalitative metoder er at ein ikkje kan generalisere. I etterkant av ein undersøking kan det også vera vanskelegare og meir tidkrevjande å behandle datamaterialet ettersom ein ikkje kan kategorisere det på same måte som ved ein kvantitativ undersøking.

Vi har valt metode ut i frå kva vi meiner vil gje oss mest mogleg gyldig data. I oppgåva vår er vi ute etter kva erfaringar, tankar og tolkingar lærarar har når dei jobbar for å skape munnleg aktivitet i klasserommet gjennom klasseleiing og har derfor valt å gå for ein kvalitativ metode for å hente inn informasjon. Problemstillinga vår er opent formulert og resultatata frå ei slik undersøking kan vera vanskeleg å måle. Kvalitativ metode er fleksibel og ved å stille opne spørsmål tillater metoden aukt grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom oss og intervjuobjektet (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 17). Vi meiner at moglegheita til å kunne stille oppfølgingsspørsmål kan føre til at vi får eit betre overblikk og ei meir omfattande forståing av tematikken.

3.3 Utval av informantar

Noko som kjenneteiknar kvalitative metoder, er at vi ynskjer å få mykje informasjon frå eit begrensa antall personar, som kan kallast for informantar (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 49). I eit kvalitativt forskingsintervju er det fleire måtar å velje ut informantar på og hovudregelen for utval i kvalitative intervjustudiar er at ein vel informantar, som av ulike årsakar kan uttale seg på ein reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2012, s. 130). Sidan den kvalitative metoden siktar mot å gå i djupna, treng ikkje utvalet av informantar vera for stort. Utgangspunktet for utvalet av informantar i kvalitative undersøkingar handlar altså ikkje om representativitet men om kor hensiktsmessig det er (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 50). Vi har på grunnlag av dette og anna litteratur om metoden valt å gjere fire intervju. Våre kriterium for utval av informantar var at lærarane hadde ei godkjent lærarutdanning og minst 3 år med arbeidserfaring. Vi meiner at temaet knytt til problemstillinga ikkje krevjer spesiell fagkompetanse, til dømes spesialpedagogikk eller anna type vidareutdanning. Det gjorde at vi hadde mange moglegheiter når vi skulle finne lærarar å intervju. Vi sendte ut epost til fleire lærarar og tok vidare kontakt med dei som svarte fort og var villige til å verte intervju. Vidare følgjer ei kortfatta presentasjon av lærarane som er med i undersøkinga.

Lærer 1:

Læraren byrja å jobbe på skule i 2011, då først som miljøterapeut. Seinare fekk læraren også undervise i musikk, men fann ut at ynskje om å undervise i fleire fag vart stort og byrja difor å studere matematikk. No er læraren kontaktlærer i 10. klasse og underviser i kroppsøving, KRLE, matematikk og musikk.

Lærer 2:

Læraren er no spespedkoordinator og sosiallærer på skule. Læraren underviser 10. klasse i norsk og arbeider oppfølging på elevar med spesialpedagogiske tiltak. Tidlegare har læraren undervist på alle klassetrinn.

Lærer 3:

Læraren har jobba som lærar i 23 år og vore klassestyrar i alle desse åra. Læraren underviser i fleire ulike fag, men mest i matematikk og kroppsøving. Andre fag læraren underviser i er samfunnsfag, KRLE og valfag trafikk.

Lærer 4:

Læreren har undervist i 27 år og er kontaktlærer for 7. klasse. Læreren har jobba mest på mellomtrinnet, men også på ungdomstrinnet. Bakgrunnen til læreren er studie i lokalhistorie, mellomfag i historie og ei halvtårseining i prestasjonsidrettar. Læreren underviser i fleire fag.

3.4 Førebuing til intervjuet og intervjuguide

I arbeidet med intervjuguiden gjennomførte vi eit prøveintervju med ein bekjent som arbeider til dagleg som lærar. Vi fann ut at vi skulle endre nokon formuleringar på enkelte spørsmål og leggje til nokre spørsmål som var relevante for problemstillinga vår. Før sjølve intervjuet vart lærarane forberedt på kva tema intervjuet skulle dreie seg om. Dette for at informantane skulle kunne tenkje over tema før vi møttes. Intervjuguiden vår er delt opp i tre. På starten av intervjuet stilte vi enkle spørsmål for å få meir informasjon om lærarane og for at dei skulle slappe av. Til dømes kor læreren kom i frå, kva fagleg bakgrunn dei hadde og kor lenge læreren hadde jobba i yrket. Når intervjuet starta byrja vi med eit generelt fokus på kva læreren gjer for å oppnå munnleg aktivitet i klasserommet. Deretter vinkla vi det meir inn på lite munnlege aktive elevar. Avslutningsvis hadde vi spørsmål knytt til utfordringar som kan begrense lærarens moglegheit til å skape munnleg aktivitet. Under alle desse tre hovudkategoriane hadde vi fleire underbyggjande spørsmål, som var for å hente meir informasjon om det aktuelle temaet.

3.5 Gjennomføring av datainnsamlinga

Vi følte at intervjuet gjekk flytande og lærarane gav gode og grundige svar. Vi fekk inntrykk av at dei var opptekne av temaet og fleire av dei syna tydeleg engasjement. Intervjuet er prega av å vera semi-strukturerte som vil seie at dei har ein overordna intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, medan spørsmåla, tema og rekkjefølgja kan variere (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Alle intervjuarar og intervjusituasjonar er ulike, og vi har derfor valt å ha ei viss standardisering. Alle informantane fekk dei samme overordna spørsmåla, og vi har i alle intervju vore 2 faste intervjuarar. Dette gjer at vi i større grad kan samanlike svara frå dei ulike lærarane. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). At vi valde å ha eit semistrukturert intervju gjer oss moglegheita til å kunne stille oppfølgjings spørsmål og dette vart gjort for å kunne oppmuntre til refleksjon over temaet,

til dømes for å klargjere kva læraren meiner eller for å få frem eksempel frå deira undervisning. Etter avtale med lærarane nytta vi taleopptakar under intervju for å kunne rette all oppmerksomd mot den læraren vi intervju. Under kvart intervju hadde ein av oss hovudansvaret for å lede intervjuet, medan den andre hadde ei meir tilbaketrukken rolle som observatør med moglegheiter for innspel. Intervjua varte i omlag 20-30 min. Dette gav om lag mellom 3-5 sider transkribert tekst per intervju.

3.6 Arbeidet med tolking av datamaterialet

Innsamlinga av data frå intervju vart så transkribert. Når alle intervju var ferdig transkribert, gjekk vi saman for å sjå over kva vi hadde funne og byrja med å kategorisere utsagn og forsøke å setja dei opp mot kvarandre og litteratur. I tolkingsprosessen var det sentralt betydinga av informasjonen vi henta. Dalland (2012, s. 57) kallar dette for fortolkingslære og forklarar at dette handlar om å forsøke å finne meininga i noko, eller forklare områder som kan verke uklare. Vår oppgåve som forskarar er å oppfatta kva som vart sagt, men også det som vert gjort slik at vi på riktig måte kan attfortelje riktig informasjon. På denne måten kan læraren kjenne seg att i det som vert skildra i teksten.

3.7 Styrker og svakheiter med metode

Vi vil i dette delkapittelet sjå på oppgåvas styrker og svakheiter. Det er ulike faktorar som kan påverke reliabiliteten og validiteten til oppgåva. Vi vil her sjå på kva svakheiter som kan ha kome i form av moglege feilkjelder.

3.7.1 Validitet og reliabilitet

Eit grunnleggjande spørsmål som omhandlar all forskning, er kor påliteleg dataen er. Dette vert på forskingsspråket betegna som reliabilitet, frå det engelske reliability, som betyr pålitlegheit. Reliabilitet handlar om nøyaktigheita av undersøkingas data, kva data som nyttast, måten den vert samla på og korleis dei bearbeidast (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Vi har opplevd at fleire av informantane har hatt tilnærma lik oppfatning av ulike tema. Einigheit blant deltakarane i undersøkinga vert kalla for ei intersubjektiv einigheit. Dersom fleire forskarar undersøker same fenomen og kjem fram same resultat, er det eit tegn på høg reliabilitet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Vi kan ikkje i vår oppgåve seie at forskinga bærer preg av høg reliabilitet, sidan vi ikkje kan seie at røynda

opplevst slik av alle. I forskinga har vi hatt eit lite utval med personar med snever geografisk omfang og sjølv om vi kan sjå at dette muligens vil vere likt for andre lærarar, kan vi ikkje vise dette i forskinga.

Eit anna sentralt spørsmål innan forsking er kor godt dataen vår representerer fenomenet. Validitet kjem frå det engelske ordet validity, og tyder gyldigheit som dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkjast og dei konkrete data. I vårt tilfelle handlar validitet om kor relevant informasjonen er for å belyse problemstillinga. Vi meiner at metoden vi har valt er godt eigna for å undersøkje temaet for vår problemstilling og dette er, i følge Kvale Og Brinkmann, ei viktig føresetnad for god validitet (Kvale & Brinkmann, s. 276).

3.7.2 Moglege feilkjelder

I ein intervjusituasjon kan ein som intervjuar ha stor påverknad på dei ein intervjuar. Det kan vere alt i frå om intervjuaren har brukt alt for leiande spørsmål eller respondert på ein måte som påverkar den som vert intervjuet. Ei anna ulempe ved bruk av kvalitativ metode er intervjueffekten, eller kontrolleffekten som det kan kallast. Med dette meinast at intervjuaren sjølv, eller metoden som vert nytta, kan påverke intervjuresultatet. Dersom intervjuobjektet svarar ut i frå kva dei trur intervjuaren ynskjer dei skal svare, eller svarar ut i frå kva han eller ho trur er allment akseptert, vil informasjonen vi hentar inn vera nokså verdiløus (Larsen, 2012, s. 26-27). Vi har heller ingen garantiar for at informantane fortel sanninga. Det er derfor viktig å ha med seg dette når vi skal jobbe med datagrunnlaget vi har samla inn.

4. Presentasjon av funn

Ut i frå dei spørsmåla vi stilte, ynskjer vi å presentere dei viktigaste funna i materialet vi har henta. Vi har kategorisert funna våre i tre ulike tema som vi meiner oppsummerer kva lærarane legg vekt på i arbeidet for å skape munnleg aktivitet i klasserommet. Funna blei kategorisert i forhold til kunnskap om klasseleiing, presentert i litteraturgjennomgangen, for å kunne svar på problemstillinga.

4.1 Skape eit godt klassemiljø

Det første hovudtemaet handlar om klassemiljø og korleis lærarane skaper eit godt klassemiljø for å skape munnleg aktivitet hos elevane. Dette var noko alle lærarane kom inn på i intervjuet. Oppfatninga av at tryggleik er en del av eit godt klassemiljø er noko dei fire lærarane beskriv som eit viktig element i si eiga klasseleiing.

”Men i botnen ligger jo det at ein må vere trygg på meg, og dei andre. Trygghet er basisen i det.” (Lærer 3).

Konteksten til dei følgjande sitata går på korleis klassemiljøet i deira klasse er bygd opp, og her legg dei alle stor vekt på betydinga av eit trygt klassemiljø.

”Det er viktig med eit godt og trygt klassemiljø. Men eg ser det i den klassen eg har no så er dei veldig trygge på kvarandre, og det viktigaste er å skape tryggleik.” (Lærer 4).

”Eg trur ein må jobbe jamt heile vegen og det er ofte sjølvtilitt dette handlar om. Det å lage så trygge rammer som mulig.” (Lærer 2).

”Kva meiner du er viktig for å oppnå munnleg aktivitet hos alle elevane?”

-”Svaret på det trur eg må vere at elevane må føle seg trygg i klassen. Viss dei ikkje gjer det, så vågar dei seg ikkje fram på.” (Lærer 1).

Det er tydeleg at lærarane er einige om at tryggleik er viktig for å skape eit godt klassemiljø og fleire av lærarane fortel at ein måte dei synar for at denne tryggleiken er ivareteken i klasserommet, er ved å vere forsiktig med korleis og når dei stillar elevane spørsmål.

”Men det som er viktig er å unngå å spørje elevane direkte, det unngår eg. Om eg gjer det så skal eg vere 100% sikre på at dei kan svaret.” (Lærer 4).

”Eg peiker aldri på eleven utan at eleven veit om at dette kommer til å skje. Det er viktig med tilliten, spesielt med desse elevane.” (Lærer 3).

Då lærarane pratar om tryggleik i klasserommet, nemnar lærar 3 at tilliten mellom lærar og elev er viktig å ivareta. *”Viktig å ikkje presse dei og at ein ikkje mister tilliten. Dei må kunne vere seg sjølv.”* (Lærer 3). Lærer 2 nemner også tillit og om betydinga av at eksponeringa vert gjort innanfor trygge rammer, for ikkje å forverre situasjonen. *”Eksponering innanfor trygge rammer. Elles er det jo det motsette, berre gjere det verre. Vert einige med eleven om kva som kan fungera og byggje vidare.”* (Lærer 2). Når elevar fyrst har komen med eit svar, er det fleire av lærarane som er opptekne av å skape eit klasse miljø der det er lov å gjere feil. Vi ser at lærar 1 og 3 fortel om betydinga av å ufarleggjere det å seie noko som er feil.

”Nokon tek det jo alt for høgtideleg å komme med eit feil svar. Og viss det er feil så kan det jo vere kroken på døra for vidare munnleg aktivitet.” (Lærer 1).

”Ufarleggjere det at ingenting er på ein måte feil. Eit innspel er eit innspel.” (Lærer 3).

Lærer 4 pratar om ein taktikk han nyttar i si klasseleing for at eleven skal kjenna seg trygg i klasserommet og på læraren.

””Då prøver eg å si ” det var ikkje heilt sånn eg hadde tenkt, du er borti det, nesten”, men eg seier aldri ”nei, dette er feil.”” (Lærer 4).

Lærer 2 og 3 går òg inn på personlegdomen til elevane sine. Dei er opptekne av at denne ikkje radikalt kan endrast, og at ein må syna omsyn for at munnleg aktivitet er vanskeleg for enkelte elevar.

”Oppdagar du at det er noen som absolutt ikkje vil eller klarer dette, så er det mi oppfatning at ein kan ikkje radikalt endre på personlegdomen.” (Lærer 3).

”I botnen må det ligge respekt for at dette er vanskelig for noen elevar. Det er ikkje så lett som å seie, get over it.” (Lærer 2).

I intervjuet kjem alle lærarane inn på at klassemiljø er viktig når ein snakkar om munnleg aktivitet hos elevane. Tryggleik, tillit og eksponering er ord som vert gjentatt i spørsmåla og det verkar som at lærarane er bevisste og reflekterte rundt dette.

4.2 Utvikle gode relasjonar

“Viss ein ikkje har gode relasjonar med kvar enkelt elev er det vanskelig å få eit godt klassemiljø.” (Lærer 1).

Det andre hovudtemaet handlar om å utvikle gode relasjonar og det er tydeleg i svara frå intervjuet at omgrepet *relasjon* er viktig for alle lærarane. Det kjem fram at utan ein god relasjon med elevane, er det vanskeleg å få til eit godt klassemiljø. Det må mykje arbeid til for at læraren skal ha ein god relasjon med kvar enkelt elev, men ut i frå svara frå intervjuet er dette noko dei jobbar med frå starten av.

“Eg bruker veldig lang tid når eg overtar ein klasse på å snakke med elevane, ikkje om faga, men om andre ting som interesser eleven, korleis det går på heimebana og generelt andre ting.” (Lærer 4).

Det ser ut som at dette er noko dei alle er einige i og at dei meiner at relasjon er noko av det viktigaste for å skape eit godt klassemiljø. Men i eit godt klassemiljø meiner lærarane at det ikkje berre er viktig med ein god relasjon mellom lærar og elev, men også elevane seg i mellom. Ut i frå funna kan det sjå ut som at lærarane jobbar like mykje med relasjonen mellom elevane, som med relasjonen mellom lærar og elev.

“Det er viktig med eit godt og trygt klassemiljø. Der ein jobber heile tida med det å skape positive relasjonar til elevane og elevane seg imellom.” (Lærer 4).

I intervjuet kjem det fram at lærarane meiner at relasjonen mellom elevane påverkar den munnlege aktiviteten til kvar enkelt elev. Dette kjem fleire gongar fram i intervjuet når lærarane snakkar om den munnlege aktiviteten i forhold til tryggleik.

“Men i botnen ligger jo det at ein må vere trygg på meg, og dei andre. Trygghet er basisen i det.” (Lærer 3).

“Er dei trygge på kvarandre så tør dei å snakke og å vere munnleg aktive.” (Lærer 3).

Det kan sjå ut som at lærarane meiner at det er ein direkte kopling mellom relasjon og klassemiljø ut i frå måten dei svarar på. Dei legg vekt på at eit godt klassemiljø består av gode relasjonar mellom elevane, der ingen vegrar seg for å vere munnleg aktive på grunn av usikkerhet i gruppa. Lærer 3 kjem inn på at det ofte berre kan vere ein enkelt elev som øydelegg for den munnlege aktiviteten hos nokre av elevane i klassen. Med ein god relasjon mellom elevane i klassen, i samband med ein god relasjon med læraren, meiner lærar 3 at dette ville vart betre.

”Mange seier at om ikkje han eller ho er der så hadde eg vert meir aktiv. Noen medelevar kan øydelegge.” (Lærer 3).

I spørsmål om elevar som synar innagerande åtferd kjem fleire av lærarane fram til at det handlar om å jobbe med eleven og å byggje opp sjølvtillita. I svara frå intervju er dei alle einige om at det er viktig med ein god relasjon for å jobbe på denne måten med eleven.

”Eg trur ein må jobbe jamt helie vegen og det er ofte sjølvtillit dette handler om. Det å lage så trygge rammer som mulig. Bli einige med eleven om kva som kan fungerer og bygge vidare, også må ein eksponere, det er dessverre den einaste medisinen som fungerer. Også må vi jobba i lag med å få det til.” (Lærer 2).

Det kjem fram i intervju med lærar 2 at når læraren jobbar med ein elev som vegrar seg for å vere munnleg aktiv, har relasjon alt å seie for å jobbe med dette. Ut i frå svara kan det verke som at dette er noko læraren jobbar mykje med og at relasjonsbygging står i hovudfokus.

”Men vi må kunne prøve å bli einige om at dette området her skal eg hjelpe eleven igjennom, men korleis eg skal gjere det må vi bli einige om. Relasjon har då alt å bety. Det er det med oss alle. Enten vi har problem å snakke til folkemengder eller ikkje, om vi snakker til noen vi ikkje er trygge på så vil sjølv den drevne talaren begynne å vakle, trur eg.” (Lærer 2).

Ut i frå intervju kan ein sjå at å utvikle gode relasjonar er noko lærarane tenkjer på og at dette kan hjelpe til med å skape munnleg aktivitet hos elevane.

4.3 Arbeidet med struktur i klasserommet

Det tredje og siste hovudtemaet handlar om struktur i klasserommet, då vi såg at dette kom fram i alle intervjua. Frå informasjonen vi har henta kan vi sjå at lærarane aktivt legg til rette for munnleg aktivitet i undervisninga og at dette ofte handlar om struktur. Eit eksempel på dette er når lærar 4 snakkar om bruken av opne spørsmål.

“Eg prøver å stille mest mulig åpne spørsmål som alle kan vere delaktive i.” (Lærer 4).

Eit døme på korleis læraren bruker opne spørsmål er at i staden for å spørje: *“Kva heiter denne blomen?”*, vil læraren heller spørje: *“Kva kan dykk fortel om denne blomen?”*.

Læraren føler at dette gjer at fleire elevar har moglegheit til å kunne svare, og at det rette svaret ofte kjem etter kvart. Av andre metodar, fortel lærarane om at dei nyttar ulike måtar å dele inn elevane i mindre grupper for å auke munnleg aktivitet.

“I staden for å legge opp til at alle skal sitte med hendene oppe og at ein skal komme med løsinga, så kanskje sitter eit par å diskutere der den eine, dei diskuterer seg selv imellom. Det vert tryggere og ikkje så skummelt å høre si eiga stemma når alle andre stemmer er der samtidig”. (Lærer 2).

Fleire av lærarane skildrar opplevingar om at elevane bidreg meir munnleg når dei må gå i mindre grupper.

“Det eg har opplevd er at om ein deler klassar opp i mindre einingar så er det mykje enklare for dei å bidra munnleg.” (Lærer 1).

Fleire av lærarane fortel at dei ikkje er så opptatt av at elevane skal vere munnlege aktive i plenum i heile klassa, så lenge dei tek initiativ til å prate i gruppa. Lærarane kan då gå rundt frå gruppe til gruppe og høyre kva elevane seier. Lærarane opplev at det er mange som er redd for å kome med eigne meiningar eller svare på ei oppgåve, fordi dei er redd for å svare feil. Lærer 4 fortel om ulike metodar ein som lærar kan bruke for at elevane skal føle seg tryggare i å svare på ei oppgåve.

“Ein metode ein kan bruke er at to og to kan gå saman og diskutere eit par minutter så tar vi ting felles etterpå.” (Lærer 4).

Vi har òg stilt spørsmål om det er nokre spesifikke utfordringar lærarane meiner kan begrense lærarens moglegheit til å skape meir munnleg aktivitet i klasserommet. Her svarar 3 av 4 av lærarane at *tid* er ei særskilt utfordring. Fleire opplev at pensumet elevane skal igjennom er omfattande, og at ein vert meir opphengt i at ein skal kome i mål med pensumet enn læringsutbyttet til elevane.

“Så tid er eit nøkkelord. Det er spesielt på ungdomsskolen at ein skal igjennom pensum. Lærarar er veldig opphengt i at ein skal komme i mål når sommaren er ferdig. Det å stoppe opp, bruke kanskje meir tid på eit tema, gjere elevane tryggare, ikkje gå for fort fram i faga.” (Lærer 4).

Lærer 4 fortel at han stoppar opp og bruker meir tid på eit tema for å gjere elevane tryggare på emnet. Den siste læraren meiner derimot at *tid* ikkje begrensar hans moglegheit.

“Det står ikkje på tid, det står på organisering!” (Lærer 3).

Han utdjupar med å seie at ein må vere ein god planleggjar og vite korleis ein skal leggje det til rette. Undervisninga kan på førehand tilpassast slik at elevane kan kome til situasjonar der dei kan prate.

“Så om noen kan vise sin kompetanse gjennom munnleg aktivitet, så er jo det bare ein fordel.” (Lærer 3).

4.4. Oppsummering

Ut i frå intervjuet og kva lærarane har svart, har vi valt å kategorisere materialet i desse tre tema: *klassemiljø, relasjonar og struktur*. Vi har valt desse tema då dei kjem fram i kvart intervju og oppsummerer kva lærarane legg vekt på når dei snakkar om korleis dei arbeider for å skape munnleg aktivitet i klasserommet.

5. Drøfting

I denne delen av forskingsprosjektet vil resultatene frå analysekapittelet verte drøfta og sett i samanheng med relevant litteratur. Drøftinga er delt inn i avsnitt som byggjer på dei tema som kom til syne i analysen av intervjua, som er: skape eit godt klassemiljø, utvikle gode relasjonar og arbeidet med struktur. Vi har valt å bruke dei same overskriftane og same rekkefølge i både analysen og drøftinga for å lettare sjå ein samanheng og for å tydeleggjere resultatene. I diskusjonen knytast kategoriane opp mot faglitteratur for å kunne diskutere og svare på problemstillinga.

5.1 Skape eit godt klassemiljø

Då lærarane vart spurd korleis dei arbeidde for å skape munnleg aktivitet i klasserommet var samtlege lærarar tydeleg på at eit trygt og godt klassemiljø var ein sentral faktor for å lukkast med dette. Dei faktorane lærarane var opptekne av innanfor klasseleing og klassemiljø ser vi går att i litteratur om klasseleing og læringsmiljø. Difor har vi valt å kalle dette temaet for *“skape eit godt klassemiljø”* for å ha samsvar med analysen, men vil drøfte det opp mot relevant litteratur.

Lærer 4 støtta dette ved å seie at det å skape tryggleik er det viktigaste læraren gjer for å skape eit godt klassemiljø. Dette fokuset vart underbygd av lærar 3 som sa at elevane må vere trygg på både kvarandre og læraren for å få eit best mulig miljø for alle i klassen. Å arbeide aktivt med å få eit godt klassemiljø synar å vere noko fleire av lærarane er opptekne av. Dette sjåast att i forskinga til Hattie (2009), som referert i Grimseth & Hallås (2013, s. 153) som meiner at læraren er den enkeltfaktoren som har mest å seie for eit læringsmiljø. Vektlegginga av eit godt miljø i skulen vert spesifisert i kapittel 9a i Opplæringslova der det står: *“Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.”* (Opplæringslova, 2002).

Lærer 2 fortalde om eit fokus på trygge rammer i klasserommet for å auka sjølvtiliten hos elevane, medan lærar 1 vektla det at elevar må kjenna seg trygg i klasserommet for å tørre å våga seg frampå. Dette for at dei skulle klare å skape eit godt og trygt klassemiljø for alle elevane. Maslows behovspyramide (1970), som henvist i Imsen (2010, s. 385), peikar på

mennesket sitt grunnleggande behov for tryggleik, og støtter opp under fokuset på tryggleik i klasserommet. Resultata frå analysekapittelet indikerer at lærarane tykkjer at det å arbeide med tryggleik er naudsynt for å få eit godt og trygt klassemiljø, der elevane har ein arena dei tør å uttrykkje seg sjølv i. Dette forskingsprosjektet kan tyda på at lærarane som vart intervjuja fokuserte på å skape eit trygt og godt klassemiljø som del av sitt arbeid for å skape munnleg aktivitet. Men i arbeidet med å skape munnleg aktivitet, kan det verke som at lærarane ser tydelege utfordringar.

At enkelte elevar synast dei krava skulen set til den munnlege aktiviteten deira er vanskelege, er fleire av lærarane samde om. Lærar 3 sa at ein ikkje radikalt kan endre personlegdomen til elevane, medan lærar 2 la vekt på at det måtte ligge ei forståing i botn om at dette er vanskeleg for nokon elevar. Dette kan knytast opp mot forskinga til Barth, Dunlap, Dane, E. Og Wells (2004); Goldstein og Braswell (1995), referert i Lund (2012, s. 23) som seier at ein skulekultur med fokus på initiativ og aktivitet ikkje vil samsvara godt med innagerande åtferd. Forskar Ingrid Lund gjennomførte i 2012 eit forskingsprosjekt på korleis elevar som ikkje er særleg munnleg aktive reagerte på å verte utfordra fagleg eller sosialt i eit tempo dei er ukomfortable med. Resultata hennar tydar på at desse elevane ikkje vil at læraren skal gje opp med å prøve å få dei i prat og at dei ynskja press frå læraren, dersom dei stolte på at læraren vil dei godt (Lund, 2012, s. 23). Drugli & Nordahl (2013) peikar på at når ein lærar synar toleranse, forståing, respekt og støtte for sine elevar, indikerer det ein positiv relasjon. Når ein lærar audmjukar, gjev negative kommentarar eller gjev elevane inntrykk av dei ikkje får til noko, kan det tyda på ein negativ relasjon (Drugli & Nordahl, 2013, s. 81). Lærar 3 delte sine refleksjonar om kvifor det er viktig å ikkje mista tillitsbandet som eksisterar mellom lærar og elev, og vil la dei vere seg sjølve utan å bli pressa. Hargreaves (1996), henta frå Drugli & Nordahl (2013, s. 85), beskriv tillit som tiltru til ein anna person sin pålitelegheit. I det asymmetriske forholda mellom lærar og elev er det læraren sitt ansvar å vere verdig tilliten frå elevane. Drugli & Nordahl meiner vidare at det er læraren sin veremåte som vil avgjere om elevane synar dei tillit eller ikkje (Drugli & Nordahl, 2013, s. 85-86). På den eine sida kan ein seie at lærar 3 vil halde på den positive relasjonen og tilliten, medan på den andre sida vert det eit spørsmål om korleis eit eventuelt press skal leggjast på elevane for å auka den munnlege aktiviteten. Den same læraren meiner at elevane må øva seg på å vere munnleg aktive. Her kan ein tala for at det oppstår eit

paradoks der læraren må vurdere når og korleis ein skal utsetja elevane sine for eksponering, utan å øydeleggje den positive relasjonen og det trygge og gode klassemiljøet. Denne utfordringa kan ein knyte opp mot den nemnde forskinga til Lund (2012) og meiningane til fleire av lærarane, der det å lukkast med å oppnå munnleg aktivitet på ein positiv måte kan sjåast opp mot god klasseleiing. Fokuset deira på klasseleiing kan òg knytast opp mot Hattie (2009) sin påstand om at læraren er den viktigaste enkeltfaktoren for eit godt klassemiljø, henvist i Grimseth & Hallås (2013, s. 153). Det er fleire måtar lærarane kan jobba for oppretthalde tilliten og det trygge klassemiljøet, noko som ein kan sjå i funna frå intervjua.

Lærer 4 meiner at ein berre bør spørje elevar som ikkje har handa oppe, dersom ein er heilt sikker på at dei kan svaret. Dette synet vert støtta av lærar 3 som fortel om ei lik tilnærming til utspørjing i klasseromssituasjonen. Ein kan argumentere for at dette er ein måte dei ivaretek tryggleiken i klasserommet og vedlikeheld tilliten mellom dei sjølv og elevane. Dette kan ein sjå att i teorien til Baumrind (1971), som henvist i Nordahl (2013, s. 119), der ho kombinerer varme og omsorg med dei tydelege forventningane ein har til borna. Desse lærarane fortel at dei arbeider med å gjere elevane trygge i klassen og å skape eit miljø der elevane tør å vere munnleg aktive. Dette kan sjåast på som arbeid med klasseleiing for å nå målet om å auke den munnlege aktiviteten hos elevane. Lærer 2 fortalde òg om betydinga av eksponering innanfor trygge rammer. Det synet kan sjåast i ljøs av resultatata til Lund (2012), som fokuserer på at elevane ikkje ynskjer at læraren skal gje opp (Lund, 2012, s. 105). Denne læraren er difor, som lærar 3 og 4, oppteken av at ein skal eksponere elevane og prøve å få dei i munnleg aktivitet, samt ikkje pressa dei på ein måte som gjer at tilliten og tryggleiken forsvinn. Lærer 3 fortalde om frykta for å pressa for hardt og risikoen om at eleven vil lukka seg og vere vanskeleg å få til å opne seg att. Dette meiner lærar 3 at kan ende opp med i ein negativ relasjon med den eleven. Lærer 2 delte ein liknande frykt ved å fortelje at klasseleiar heilt klart kunne vere øydeleggjande for den munnlege aktiviteten dersom eksponeringa vert gjort feil. Fleire av lærarane verkar her å vere samde om at eksponering er viktig for å auke den munnlege aktiviteten, men at det ikkje kan gå på bekostning av tryggleiken og tilliten som dei arbeidar med å skape til elevane sine. Ein måte fleire av lærarane løyser denne utfordringa på er at når elevane fyrst har sagt noko, så er dei opptekne av at reaksjonen deira som lærar. Lærer 1, 3 og 4 nemnde at dei arbeidde aktivt

med å skape eit miljø i klasserommet der det ikkje er farleg å gjere feil, som ein måte å tilretteleggja for munnleg aktivitet utan at det verker destruktivt for det arbeidet dei gjer for å skape tillit og tryggleik. Teoriane til Nordahl (2009), referert i Nordahl (2013, s. 108), og Maslow (1970) henvist i Imsen (2010, s. 385), støtta opp under oppfatninga av at elevane har eit behov for tryggleik.

Lærer 1 sa mellom anna at dersom ein ikkje hadde eit slikt miljø kunne det føra til at om ein elev svarte feil på eit spørsmål ville det vere øydeleggjande for framtidig munnleg aktivitet. Bandura (1997), som referert i Manger (2013, s. 247) viser til betydinga av meistringstru som grunnlag for god sjølvtilit, og kan sjåast som støtte for kor viktig det er for elevane at dei trur dei kan meistre noko. Lærer 3 og 4 vektlegg at ingenting er heilt feil og at eit innspel er eit innspel og synar at dei er opptekne av å ikkje øydeleggje sjølvtiliten hos elevane. Ein kan sjå dette som eit forsøk på å forsterke den positive relasjonen med å ha oppmuntrande tilbakemeldingar for å anerkjenne den munnlege aktiviteten, men òg styrka moglegheita for at eleven held fram med å vere munnleg aktiv. Drugli & Nordahl (2013) skriv at ros og anerkjening er teikn på at relasjonen er positiv, medan negative kommentarar kan tyde på ein negativ relasjon (Drugli & Nordahl, 2013, s. 81).

Sett i ljøs av funna våre kan ein argumentera for at desse lærarane er opptekne av å halde på den gode relasjonen, tilliten og tryggleiken for å ivareta og auke den munnlege aktiviteten hos elevane ved å bruke utvalde strategiar som klasseleiar.

5.2 Utvikle gode relasjonar

Ut i frå fleire av svara frå lærarane var relasjon noko dei jobba konkret med. Relasjon blei nemnt i store delar av intervjuet som noko som var viktig for den munnlege aktiviteten hos elevane. Når lærarane kom inn på relasjon lærar-elev, var det mykje einighet, noko som også kan finnes att i teori om emnet. Drugli & Nordahl (2013, s.69) viser til at ein positiv lærar-elev-relasjon kan fungere som ein beskyttelsesfaktor for barn og unge sin utviklingsprosess. Det vert også nemnt at det er forskjell på ein positiv relasjon og ein relasjon som er preget av konflikt. Der ein positiv lærar-elev-relasjon inneberer nærleik, omsorg og respekt og eit lavt konfliktnivå, har ein lærar-elev-relasjon som er preget av mye

konflikt, moglegheit for å vere ein risikofaktor for eleven og i verste fall føre til ein negativ utvikling i skolen. I intervjuet blei det nemnt at lærar 4 bruker mykje tid på å skape relasjon med elevane med å kommunisere om andre ting enn fag, som for eksempel fritidsinteresser og heimen. Ut i frå svarene frå læraren kan det sjå ut som at dette er noko som vert brukt mykje tid på, men som lærarane meiner har eit godt utbytte for eleven. Ein kan også sjå at dette vert underbygga i teori når Drugli & Nordahl (2013, s.69) nemner at kvaliteten på lærar-elev-relasjon er ein sentral faktor for born og unge si utvikling både sosialt og fagleg, av den grunn at vaksne er viktige rollemodellar og førebilete. Ein kan også sjå dette i forhold til elevane sitt læringsutbytte i forskinga, og med referanse til forskinga til Nordenbo (2008) og Hattie (2009), som henvist i Drugli & Nordahl (2013, s. 76) at ein hevdar at god relasjon mellom lærar og elev har stor effekt på elevane sitt læringsutbytte.

Når ein snakkar om relasjon lærar-elev i forhold til den munnlege aktiviteten til eleven kan ein sjå frå intervjuet at lærarane meiner at ein god relasjon til eleven gjer at eleven lettare kan vere munnleg aktiv. Men det kan verke på svarene frå intervjuet at lærarane meiner at relasjon lærar-elev kan gjere mykje i forhold til den munnlege aktiviteten hos eleven, men at fleire faktorar kan påverke og i nokre utfall overdøye dette. På den eine sida verker det som om lærarane er einige om at ein god relasjon mellom lærar og elev kan påverke positivt på den munnlege aktiviteten til eleven, men på den andre sida verker dei også einige når dei snakkar om klassemiljøet og at dette kan påverke både positivt og negativt på den munnlege aktiviteten hos eleven. Som Hattie (2009), referert i Drugli & Nordahl (2013, s. 76) peikar på, verker det som at lærarane er einige om at relasjonen lærar-elev er ei av dei faktorane som har størst påverknad på elevenes læringsutbytte. Men i intervjuet kjem det også fram kor viktig lærarane synes relasjon elev-elev er og at dette har mykje å seie for den munnlege aktiviteten hos kvar enkelt elev. Som lærar 3 nemner så kan det vere nok at berre ein elev øydelegg for heile gruppa sin munnlege aktivitet. Det kan då verke som at dette overdøyer den positive effekten som relasjonen lærar-elev har og at lærarane ser det positive med ein god relasjon med kvar enkelt elev, men at dette ikkje kjem nokon veg utan ein god relasjon mellom elevane.

Frå intervjuet kan ein sjå at lærarane er opptatt av at ein skal jobbe for å skape gode relasjonar for kvar enkelt elev og at dette vil gje ei positiv effekt for den munnlege aktiviteten til eleven. I intervjuguiden hadde vi ein eigen del om elevar som synar

innagerande åtferd og i spørsmål om dette vert relasjon igjen nemnt av alle lærarane. Lærer 2 meiner at relasjon har alt å seie når ein jobbar med elevar som synar innagerande åtferd ved å vegre seg for å vere munnleg aktiv.

Som nemnt tidlegare i kapittelet om tillit og eksponering, vil eksponering ha mykje å seie for alle elevane, så lenge dette ikkje går ut over tryggleiken og tilliten til læraren. I spørsmål om eksponering av elevar som synar innagerande åtferd, kjem lærar 2 inn på ulike sider med dette. På den eine sida så meiner lærar 2 at ein må byggje relasjon til desse elevane og at dette har alt å seie for at eleven skal vere munnleg aktiv. På den andre sida meiner lærar 2 at eksponering må til for at eleven skal kome seg vidare i arbeidet med det å vere munnleg aktiv. Det kan verke som at læraren meiner at det er viktig med relasjon, men om ein skal bli trygg på seg sjølv og tørre å vere munnleg aktiv, så må eksponering brukes. Men det er tydeleg ut i frå intervju med alle lærarane at eksponeringa ikkje skal gå ut over tryggleiken til eleven og tilliten til læraren. Det kan verke interressant å undersøkje kvifor lærar 2 bruker ordet *dessverre* om det å eksponere. Det kan verke som at læraren jobbar mykje med elevane med å byggje relasjon og tillit, men at det av og til må eksponering til for at den munnlege aktiviteten skal forbedres. Ut i frå svara kan ein sjå at lærarane meiner at ein må ha god relasjon med eleven som synar innagerande åtferd, men at ein ofte må bruke eksponering for at den munnlege aktiviteten skal forbedras.

Etter intervju kan ein sjå at lærarane er einige om at det er viktig med eit godt klassemiljø, som inneheld både gode relasjonar lærar-elev og elev-elev, for at ein skal skape munnleg aktivitet hos kvar enkelt elev.

5.3 Arbeidet med struktur i klasserommet

Noko som lærarane vi har intervju meinte var viktig er å leggje til rette for at elevane skal få rom til å vera munnleg aktive. Lærer 4 seier at det å stille opne spørsmål så ofte som mogleg, vil vere gunstig for den munnlege aktiviteten til elevane. Opne spørsmål kan besvarast på ulike måtar, medan lukka spørsmål vil kreve eit spesifikt svar. I følgje universitetslektor Emilia Anderson, som nyleg har gjort forskning i samanheng med ein doktorgradsundersøking, kan det tyde på at opne spørsmål bidreg til meir deltaking blant

elevane. Ho visar til at denne forskinga har ansett opne spørsmål som noko positivt, i motsetnad til lukka spørsmål (Anderson, 2014, s. 53). Ved å bruke opne spørsmål meiner lærar 2 at ein inviterer elevane til å vera munnleg aktive. Dersom spørsmålet er filosofisk eller reflekterande formulert, meiner denne læraren at fleire elevar har moglegheit til å svare. Opne spørsmål kan påverke kommunikasjonen positivt, og gje elevane moglegheiten til å beskrive sin eigen situasjon med eigne ord. Opne spørsmål er derfor eit godt grunnlag for refleksjon (Lassen & Breilid, 2010: 73).

På spørsmål om kva andre konkrete tiltak lærarane kan gjera for å auke den munnlege aktiviteten nemnte samtlege lærarar at dei deler inn i mindre grupper. Lærar 1 opplever at det er enklare for elevane å vera munnleg aktive når dei vert delt inn i mindre grupper, men presiserer betydinga av ei god gruppesamansetjing. Dette er noko fleire av lærarane er einig i og bevisste på i si klasseleing. Lærar 3 nemner at det er viktig at elevane er trygge på kvarandre innad i gruppa og utdjuper at dårlege relasjonar mellom elevane kan øydeleggje ein potensiell god læringsgruppe. Som lærar 1 seier, kan det å rekke opp handa i klasserommet opplevast som ein sårbar situasjon, men kan ofte bli betre dersom eleven fyrst har diskutert med ein medelev. Dette fordi ein kan få bekreftelse på at fleire elevar deler synspunktet. Lærar 1 meiner situasjonen kan ufarleggjerast dersom eleven får rådført seg med andre medelevar før han skal presentere svaret sitt.

På spørsmålet om kva spesifikke utfordringar som kan hindre læraren i å skape rom for munnleg aktivitet for alle, seier tre av fire lærarar at *tid* er ein utfordring. Dei meiner at det arbeidet dei vil gjere med å tilretteleggje for munnleg aktivitet for elevane er tidkrevjande og dermed ei utfordring for dei. Derimot seier lærar 3 at tid ikkje er ein utfordring og at det er kvaliteten på organiseringa som er avgjerande. Dette kan tyde på at lærarane ser ulike utfordringar med arbeidet sitt, men verker samde om at struktur i klasserommet kan gje rom for læraren til å skape munnleg aktivitet.

5.4. Oppsummering

Dei funna som vart drøfta i dette kapittelet tyder på at lærarane er samde om at klasseleiing er ein sentral del i arbeidet med å skape munnleg aktivitet. Dette har vi tydeleggjort med å kategorisere funna i tre tema som vi meiner syner kva læraren fokuserer på i si klasseleiing. Vi ser ein klar tendens til at å arbeide med å skape eit godt klassemiljø, utvikle gode relasjonar og å arbeide med struktur i klasserommet, er ein måte desse lærarane jobbar med å skape munnleg aktivitet på.

6.0 Avslutning

Basert på den undersøkinga vi har gjort, kan ein sjå tendensar som tyder på at lærarane vi har intervjuet er samde om kva dei meiner at står sentralt i arbeidet med å skape munnleg aktivitet i klasserommet. Eit overordna omgrep som kan vere dekkjande for det dei var opptekne av, kan vere klasseleiing. I funna fann vi tre kategoriar innafor dette omgrepet; å skape eit godt klassemiljø, utvikle gode relasjonar og arbeidet med å skape struktur i klasserommet. Lærarane sine svar kan indikere at desse tre tema oppsummerer korleis dei arbeidar med klasseleiing for å skape munnleg aktivitet hos elevane. Sjølv om ein ser at lærarane nyttar ulike strategiar, tydar resultatata på at lærarane er samde om at dei ynskjer å oppnå eit godt klassemiljø, utvikle gode relasjonar og arbeide med struktur i klasserommet. Resultata vi har fått kan tyde på at lærarane vi intervjuet er einige om at desse elementa innan klasseleiing er naudsynte for å lukkast med å skape munnleg aktivitet hos alle elevar. I resultatata frå korleis læraren jobbar for å skape munnleg aktivitet for elevar som synar innagerande åtferd, verker det som at lærarane er endå meir opptatte av desse elementa.

Etter å ha analysert funna og sett det i ljøs av litteratur rundt tema som vart teken opp av lærarane, fann vi ein klar tendens til at det er tydeleg samsvar i kva god klasseleiing inneberer og korleis det kan vere eit nyttig verktøy for å skape munnleg aktivitet.

Det er viktig å presisere at vår undersøking berre involverer fire lærarar og eit relativt lite litteraturgrunnlag, så ein kan ikkje seie noko definitivt om i kva grad desse resultatata er representative for korleis lærarar generelt jobbar med å skape munnleg aktivitet.

Likevel indikerer våre funn at god klasseleiing med fokus på eit godt klassemiljø, utvikling av relasjonar og god struktur er ein måte desse lærarane jobbar med å skape munnleg aktivitet hos elevar.

7. Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet* Ph.d, Universitetet i Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/51881/PhD-Andersson-Bakken-DUO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (219)
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Departementet. (2008-2009). *Læreren Rollen og Utdanningen*. (11). Utgiver: Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>.
- Grimsæth, G., & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis : profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (2. utg. utg. Vol. 1). Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (2002). *Organisering av undervisninga*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11.
- Opplæringslova. (2009). *Organisering av elevane i klassar eller basisgruppe*. Henta frå

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#§8-1.

Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2015, 10.07.2015). Skape ein god læringskultur. Henta 04.05, 2017, frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 10.09.2015). Sørge for struktur og regler. Henta 04.05, 2017, frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/struktur-og-regler/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Klassemiljø og lærerens betydning. Henta 04.05, 2017, frå <http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/innhold/kapittel-6/6-2-klassemiljo-og-larerens-betydning/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 09.03.2016). Muntlige ferdigheter. Henta 3.03.2017, 2017, frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Relasjoner mellom elever. Henta 13.03.2017, 2017, frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>

8. Vedlegg

Intervjuguide

DEL 1 – generelt fokus

Kva meiner du er viktig for å oppnå munnleg aktivitet hos alle elevane?

Korleis arbeider du som lærar for å skape munnleg aktivitet hos alle elevane i din klasse?

(Eks. for oppfølging: tilrettelegging, klassemiljø, tryggleik, relasjon, struktur/reglar, skole – heim samarbeid,)

Kva konkrete tiltak gjer du for å auke munnleg aktivitet i din undervisning?

Kva ser du etter å ha iverksatt desse tiltaka?

DEL 2 – fokus på lite aktive elevar

Kva gjer du for å få med alle elevane, spesielt dei som vegrar seg for å vere munnleg aktive?

Korleis arbeider du med lite munnleg aktive elevar som du veit kan mykje om eit bestemt tema, brukar du desse som ein ressurs for dei andre?

Del 3 – fokus på utfordringar som begrensar lærarens muligheit for å skape munnleg aktivitet

Er det nokre spesifikke utfordringar som hindrar deg frå å skape rom for munnleg aktivitet for alle?

Kva meiner du ein burde gjere for å skape munnleg aktivitet hos elevar med lite eller ingen munnleg aktivitet?