

Elias Bårdsen

## Muntlige ferdigheter i skolen

En kvalitativ studie om læreres holdninger til individuell tilpasning rundt muntlige ferdigheter.

Masteroppgave i PED3903 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Heidun Oldervik

Juni 2020



Elias Bårdsen

## **Muntlige ferdigheter i skolen**

En kvalitativ studie om læreres holdninger til individuell tilpasning rundt muntlige ferdigheter.

Masteroppgave i PED3903 Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Heidun Oldervik  
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Fokuset i denne oppgaven vil være rettet mot innagerende atferd og muntlige ferdigheter i skolen. Besvarelsen ønsker å belyse hvordan individuell tilpassning på muntlige ferdigheter i skolen løses. I denne oppgaven har jeg ønsket å se nærmere på dette gjennom et lærerperspektiv. Hvordan håndterer lærere individuell tilpassning av muntlige ferdigheter? Som en teoretisk ramme for oppgaven, ligger Vygotskys teori om språklig utvikling. Vygotsky trekker frem at fokus på språkutvikling er viktig gjennom hele oppveksten. Språkutviklingen har en sentral plass også i ungdomsårene, ifølge Vygotsky. Dermed legger Vygotsky språkutvikling fram, som en faktor for den kognitive utvikling for ungdommene. På hvilken måte påvirker dette elevene som har stille atferd i skolen? For denne delen av oppgaven står litteraturen til Willets og Cresswell og Ingrid Lund sentralt. Det spesialpedagogiske aspektet til oppgaven undersøker viktigheten av fokus på utviklingen av muntlige ferdigheter. Problemstillingen er undersøkt gjennom en kvalitativ undersøkelse med fokus på ungdomstrinnet. Fire lærere på samme ungdomskole er brukt som informanter ved bruk av semistrukturert livsverdensintervju. Metoden vektlegger forståelse og tolkning av informantenes utsagn.

Resultatene fra analysen viser at informantene har differansiert oppfatning av begrepet muntlige ferdigheter. Den ene siden vektlegger formidligsevne og retorikk, mens den andre siden i større grad vektlegger samtaler, refleksjon, kommunikasjon og lytting. Den siste siden vektlegger dermed i større grad interaktive prosesser innenfor muntlige ferdigheter. Den andre siden vektlegger i større grad interne prosesser som ofte verifiseres gjennom vurderinger. Da ofte gjennom muntlige fremlegg. Lærernes ulike tolkning av muntlige ferdigheter kan videre tenkes å kunne føre til uheldige konsekvenser. Dette kan være spesielt sårbart for elever som av ulike grunner ikke har samme forutsetninger innenfor muntlige ferdigheter og norsk muntlig. I det ene klasserommet kan elever som er stille bli sett på som lyttende og reflekterte, men i et annet klasserom kan disse få tilpassete opplegg som går på å bli tryggere i framleggs situasjoner. Et annet funn fra analysen er fraværet av utviklingsfokus innenfor muntlige ferdigheter. Det er i større grad fokus på vurderinger, enn på undervisning og individuelle tiltak rettet inn mot muntlige ferdigheter.

## Abstract

The focus of this research will be on introverted behaviour and oral skills in the school. The study wants to shed light on how individual adaptation to oral skills is solved in the school. I have further wanted to look at this through a teacher perspective. How do teachers deal individually with oral skills? As a theoretical framework, Vygotsky's theory of linguistic development is in the center. Vygotsky emphasizes the focus on language development and its importance throughout childhood. Language development also plays a key role in adolescence, according to Vygotsky. Thus Vygotsky presents language development as an important factor for the cognitive development of adolescent youth. In what way does this affect students who have a quiet behavior in school? The literature of Willets, Cresswell and Ingrid Lund is central to this part of the thesis. The special pedagogical aspect of the assignment examines the importance of focusing on the development of oral skills. The problem has been examined through a qualitative research focusing on the secondary school level. Four teachers at the same school are used as informants using a semi-structured life-world interview. The method emphasizes understanding and interpreting the informants' statements.

The results from the analysis show that the informants have differentiated perceptions of the concept of oral skills. One group emphasised mediation and rhetoric, while another group emphasised vector-conversation, reflection, communication and listening. The last group thus places greater emphasis on interactive processes in oral skills. The first group emphasizes, to a greater extent, internal processes that often is verified through assessments. Then often in the form of oral presentations. Furthermore, teachers' differing interpretations of oral skills may conceivably lead to adverse consequences. This can be particularly vulnerable for students, who for different reasons do not have the same prerequisites in oral skills. In one classroom, students who are silent may be seen as listening and reflected, but in another classroom, they may receive customized teaching programs that try and make them safer in presentation situations. Another finding from the analysis is the absence of developmental focus within oral skills. There is a greater focus on assessments than on teaching and individual measures aimed at oral skills.

# Forord

Jeg er ekstremt takknemlig for at jeg valgte å søke meg videre til masterprogrammet i spesialpedagogikk ved NTNU etter endt bachelor. Lærdommen fra studiene er noe jeg kan ta med meg videre i arbeidslivet og hverdagslivet generelt.

Jeg er veldig fornøyd med at jeg nå endelig kan levere min masteroppgave. Epoken som elev, og student nærmer seg slutten. Jeg ser fram til å endelig kunne bruke min kompetanse i arbeidslivet.

Det er flere personer jeg ønsker å rette en takk til. Først og fremst ønsker jeg å takke min fantastiske veileder Heidun Oldervik, som har hjulpet meg i mål med denne oppgaven. Tusen takk for god veiledning og raske svar på alt jeg måtte lure på. Videre ønsker jeg å takke familien min. Tusen takk for at dere engasjerer dere i alt jeg gjør, og at jeg kan bruke dere til fagsamtaler når det trengs. Tusen takk for at dere motiverer meg, hjelper meg, hører på klagingen min når jeg er lei og at dere stiller opp uansett hva. Det setter jeg utrolig stor pris på. Oppgaven hadde aldri kommet i mål uten dere.

Jeg ønsker også til slutt å rette en takk til gode medelever og gode venner. Dere har bidratt til at studietiden har vært en morsom prosess.

# Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Valg av problemstilling.....	2
1.3	Oppgavens struktur.....	2
2	Teori og tidligere forskning.....	3
2.1	Undersøkelsen pedagogiske posisjonering.....	3
2.1.1	Språket som redskap – Vygotsky.....	4
2.1.2	Mediering.....	5
2.2	Muntlige ferdigheter i skolen.....	7
	Muntlig kommunikasjon.....	8
2.2.1	Tilpasset opplæring.....	10
2.3	Vurdering.....	11
2.4	Stille barn i skolen.....	12
2.4.1	Sjenanse og sosial angst.....	13
2.4.2	Hvor vanlig er sjenanse og sosial angst?.....	15
2.4.3	Introverte – forveksles med sjanse og sosial angst?.....	16
2.4.4	Trygghet og trivsel i skolen.....	17
3	Metode.....	19
3.1	Kvalitativ metode.....	19
3.2	Sosialkonstruktivismen.....	20
3.3	Hermeneutikk og fenomenologi.....	20
3.4	Casestudie.....	21
3.5	Semistrukturert livsverdensintervju.....	22
3.6	Utvalg.....	23
3.7	Gjennomføring.....	24
3.8	Transkribering og analyse.....	24
3.8.1	Transkribering.....	24
3.8.2	Meningsfortetting.....	25
3.9	Kvalitet.....	28
3.9.1	Etiske vurderinger.....	28
3.9.2	Gyldighet og troverdighet.....	29
4	Presentasjon av funn.....	31
4.1	Differensiert oppfatning av begrepet muntlige ferdigheter.....	31
4.2	Håndtering av vurderingssituasjoner når det gjelder muntlige ferdigheter.....	33
4.3	Hvordan møter lærerne elever med utfordringer rundt muntlige ferdigheter?.....	34



5	Drøfting .....	36
5.1	Oppfatning av begrepet muntlige ferdigheter .....	36
5.2	Tiltak på muntlige ferdigheter .....	39
6	Oppsummering og konklusjon.....	42
	Referanser.....	44

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

De grunnleggende ferdighetene i skolen er lesing, regning, skriving, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Jeg har i min masteroppgave valgt å fokusere på muntlige ferdigheter, som omhandler det å skape meninger gjennom å lytte, tale og å samtale. På lik linje som med andre menneskelige ferdigheter, er muntlige ferdigheter noe som enkelte mennesker behersker godt, mens andre ikke behersker det like bra. Denne ulikheten i ferdighetsnivå blant mennesker har forskjellige individuelle årsaker. Dette er et tema som jeg har vært spesielt interessert i helt siden jeg startet med min grunnskolelæreutdanning. I praksisperiodene under utdanningen min opplevde jeg å møte flere elever som ikke mestret kravene om muntlige ferdigheter i skolen. Jeg har også jobbet som vikar ved flere forskjellige barneskoler, og har gjennom jobben som lærervikar også følt hvordan det er å undervise i klasserommet når noen elever ikke mestrer å delta verbalt på bakgrunn av sine muntlige ferdigheter. Mine observasjoner med fokus på dette temaet, resulterte i at jeg valgte å skrive bacheloroppgave som omhandlet et tilfelle der en elev ikke mestret å være verbal i klasserommet. Hva er årsakene til deres manglende utvikling i muntlige ferdigheter? Hvordan løser skolen dette? Blir det satt inn spesialpedagogiske tiltak rundt elever som ikke har tilfredsstillende muntlig ferdigheter i skolen? Som lærerstudent var jeg spesielt opptatt av tilpasset opplæring og spesialundervisning, noe som førte til at jeg ønsket å forske videre på dette. I denne masteroppgaven har min drivkraft vært at jeg ut fra et spesialpedagogisk lærerperspektiv ønsker å lære mer om dette temaet. Skolen bør ha lærere som møter elevene på en respektfull individuell måte. Med andre ord at lærerne ser sine elever, sanser dem og skaper en trygg arena der elevene kan utvikle alle sine ferdigheter, også den ferdigheten som omhandler muntlig ferdigheter.

Anne-Lise Sæterens bok, *læreren i møte med elever med stille adferd* (2019), har vært en viktig inspirasjonskilde innledningsvis. Det er en bok som viser til hvordan lærere kan øke sin kunnskap i hvordan en møter elever som ikke tilfredsstiller muntlige ferdigheter i skolen. Det er en bok som øker forståelsen av problemstillingen rundt stille elever på skolen. I et hvert klasserom finnes flere elever som fremstår som stille, engstelige, ensomme, deprimerte eller ukomfortable. *Innagerende adferd* (Ingrid Lund, 2004) er ei bok som fokuserer på hvor lett det er å glemme disse barna, det å ikke oppdage dem i en hektisk skolehverdag. Disse barna lager ikke oppstyr, og de kan ofte bli sett på som prakteksemplar i klasserommet. Denne boken har også fanget interessen min, og vært sentral i valget av tema. En annen inspirasjonskilde er Lev Vygotsky, som jeg ble kjent med på lærerskolen. Vygotsky er opptatt av læring gjennom sosialt samspill og har forsket mye på samspillet mellom utvikling av språk og tanke. Vygotsky som teoretiker har motivert meg innenfor dette temaet fordi han rett og slett knytter muntlige ferdigheter inn i et utviklingsperspektiv. Med dette mener jeg at han bemerker viktigheten av å utvikle språk og sosiale ferdigheter som redskaper for den intellektuelle utviklingen. Dermed videreføres denne interessen over til de elevene som av ulike grunner har vansker med de muntlige ferdighetene i skolen. Interessen min ovenfor de

med stille atferd i skolen har gjort at jeg har valgt å fordype meg i temaet. Hva har det å si for deres utvikling at elevene har stille atferd? Dette ønsker jeg å undersøke nærmere.

## 1.2 Valg av problemstilling

Inkluderende felleskap for barn og unge er en rapport, ledet av Thomas Nordahl, som har med seg en ekspertgruppe. Målet med rapporten beskrives nedenfor,

Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid er å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole. (Regjeringen Solberg, u.å)

Er det spesialpedagogiske tilbudet av høy kvalitet i møte med de stille elevene? På hvilken måte kommer begrepene om inkludering eller ekskludering i fokus for disse elevene? Ingrid Lund har forsket mye på problematikken rundt stille barn. Lund presiserer at barna og ungdommen ofte blir oversett, og at det er når barnet er så stille og innadvendt at det går ut over læring og sosialt liv at det blir et atferdsproblem (aftenposten, 2008). Hennes forskning viser at det er få av disse barna som får hjelp. Konsekvensene av dette kan da være ensomhet, utvikling av psykiske vansker og at livskvaliteten deres blir forringet. Dermed ønsker jeg å vite mere om hvordan lærerne møter disse elevene. Hvordan jobbes det med å utvikle ferdighetene deres når det gjelder muntlige ferdigheter? Hvor går terskelen for lærerne når det gjelder å henvise videre til spesialpedagogiske tiltak?

Opgavens problemstilling blir dermed som følger: *Hvordan håndterer lærere individuell tilpassing med tanke på muntlige ferdigheter?*

Videre er oppgaven avgrenset til å fokusere på de stille elevene. Altså de elevene som av ulike årsaker har vanskeligheter med å nå målene rundt muntlige ferdigheter i skolen. Jeg har som mål at forskningen skal bidra til at flere elever får en skolehverdag de føler seg inkludert i, hvor de føler mestring og utvikling er i fokus. Forskningen har som mål å belyse temaet og utvikling innenfor muntlige ferdigheter. Videre å rette fokus på en ferdighet som har stor plass i elevenes skolehverdag, og deres sosiale liv.

## 1.3 Oppgavens struktur

I denne oppgaven vil jeg først se på relevant teori inn mot problemstillingen. Teoridelen er strukturert ved å vise oppgavens pedagogiske posisjonering, lovverk og retningslinjer og de stille barna i skolen. Deretter er de metodiske valgene for oppgaven beskrevet. Her vil en se nærmere på datainnsamlingen, forskerrollen og analyseprosessen. Siste del av oppgaven omhandler presentasjon av funn og drøfting. Presentasjonen av funn er en presentasjon av de funnene som har kommet frem fra analysen. Drøftingen binder teorien og funnene sammen. Helt til sist vil oppgaven oppsummeres. Her vil det komme frem hva forskningen har gjort med mitt syn rundt hvordan lærere håndterer individuell tilpassing med tanke på muntlige ferdigheter.

## 2 Teori og tidlige forskning

Dette kapitlet handler om relevant teori, tidligere forskning og sentrale begreper for å belyse og besvare oppgavens problemstilling. I første del av kapitlet vil Lev Vygotsky's sosiokulturelle læringsteori bli gjort rede for. Dette er et lærings syn besvarelsen har valgt som sin pedagogiske posisjonering. Deretter vil besvarelsen se nærmere på hvilken måte muntlige ferdigheter er plassert i skolen. Dette vil da i store trekk omhandle grunnleggende ferdigheter, vurdering, kompetansemål og læreplanmål. I tillegg til dette vil begrepet om spesialundervisning og tilpasset opplæring bli gjort rede for i denne delen av besvarelsen. Helt til slutt vil kapitlet omhandle innagerende atferd, sjenanse, sosial angst og introverte i skolen. Dette er gjort, fordi det kan tenkes at de overnevnte begrepene kan ha innvirkning på hvilken måte lærere vurderer de muntlige ferdighetene til elevene.

### 2.1 Undersøkelsen pedagogiske posisjonering

Denne undersøkelsen tar sitt pedagogiske utgangspunkt i Lev Vygotsky's, sosiokulturelle lærings syn. Læring kan forstås som en grunnleggende sosial prosess. Dette handler om at læring skjer i et samspill mellom de sosiale omgivelsene (Vygotsky, 1978). Det sosiale perspektivet på læring river læring bort fra det individualistiske perspektivet, mens det sosiale fellesskapet, kultur og språk trer fram som en grunnmur i barnets utvikling. Videre poengterer Vygotsky viktigheten ved et fortsatt fokus på språkutvikling også i ungdomsårene (Vygotsky, 1994, s.198). Sentralt for det sosiokulturelle perspektivet er læring gjennom deltakelse og språk som redskap. Den sosiokulturelle teorien av Lev Vygotsky er basert på forskning på individ og samfunn. Teorien står sentralt i besvarelsen, og kan beskrives som undersøkelsens pedagogiske posisjonering. I denne delen av besvarelsen vil jeg redegjøre for sentrale trekk ved den sosiokulturelle teorien, som er relevant inn mot min problemstilling. Denne delen handler i grove trekk om viktigheten av språkutvikling og utvikling sett ut fra Vygotskys teori. Vygotsky som skapte teorien gjorde dette i en tid hvor Moskva ønsket en ny psykologi på marxistisk grunnlag. Det å forene den filosofiske siden av marxismen med psykologi om menneskets utvikling, sosialisering og til samfunnsindivid, var utfordringen for Vygotsky (Imsen, 2015, s. 186). I den sammenheng ble det tre hovedpunkter som ble sentrale. Det første punktet handlet om at det var feil å generalisere mennesker uten å ta for seg historien, og deres sosiale sammenhenger. Med dette mente Vygotsky at levekår er en viktig faktor for menneskets tenkemåte. Det er felles egenskaper i omgivelsene våre, som gjør at vi tenker og forstår hverandre på en forenelig måte. Videre var Vygotsky opptatt av redskaper for å hjelpe menneskene til bedre levekår. Dette var da ikke bare snakk om tekniske redskaper, men også mentale redskaper. Disse to punktene er de punktene som har satt sine største spor på Vygotskys teori. Det siste punktet handler om kollektive prosesser, det å samarbeide, det å stå sammen og det å forene krefter. Dersom en gjør dette kan en nå lengre, også psykologisk. I Vygotskys studier setter han utvikling i sentrum. Menneskelig utvikling, kan ifølge Vygotsky kjennetegnes ved å se samspill mellom modning og forhold i miljøet. Dette i en retning som nyttiggjøres språket som redskap, slik at en mestrer omgivelsene (Imsen, 2015, s. 187). Læring og utvikling blir av Vygotsky sett på som et resultat av et samspill, og først og fremst et sosialt

samspill. Dette slik at elevene kan tilegne seg de redskapene som er i språket (Imsen, 2015, s.195)

Et sentralt poeng for Vygotsky er at all intellektuell utvikling og all tenking har utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle, selvstendige tenkingen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker. Det er ikke slik at individuell utvikling skaper sosial aktivitet. Det er omvendt. Utviklingen løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre og til en tilstand der barnet kan gjøre ting alene (Imsen, 2015, s. 188).

I tillegg til dette så hevdet Vygotsky at barnets funksjon i kulturell utvikling viste seg over to plan. Disse planene var på det sosiale planet og på det psykologiske planet.

### 2.1.1 Språket som redskap – Vygotsky

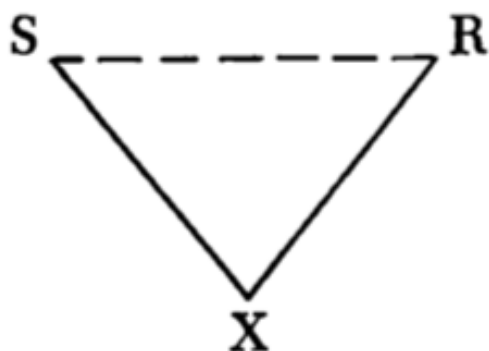
I avsnittet over nevnte jeg at Vygotsky mente at redskaper var en av de viktigste kjennetegnene for å utvikle kultur og felles kunnskaper, og til hvordan vi sosialiseres til mennesker. I følge Vygotsky (Imsen, 2015, s. 189) er språket det viktigste redskapet en har i denne prosessen. Vygotsky trekker frem språket som et sosialt fenomen når det gjelder den intellektuelle utviklingen. Et eksempel her er et spedbarn, som starter med å bli kommunisert til uten lyd, med øyekontakt, mimikk og smil. Når barnet begynner å lage sine første ord er dette starten på et sosialt samspill. Barnet snakker ikke med seg selv. I følge Vygotsky (Imsen, 2015, s. 189) er språket en byggestein på tenkingen. Når da barnet begynner å snakke med seg selv vil erfaringene internaliseres som tenking. Et eksempel som trekkes fram av Imsen (2015, s.189) er barn som snakker med seg selv i sandkassa. Vygotsky trekker frem at disse barna snakker mere om det som skjer, enn med hverandre. Det en gjør, altså handlingen, og språket er en del av en situasjon og har en funksjon sammen. Videre trekkes det fram at jo mer kompleks en situasjon er, jo viktigere er språket for at en skal klare situasjonen. Denne talen kalles egosentrisk tale, og den kan utvikles på det indre planet. Når denne utviklingen har skjedd kan barnet legge planer, styre og tenke selv. «Språket bidrar til å gjøre handlingene mer uavhengige av de konkrete forholdene, slik at det blir mulig å finne på ting som ikke byr seg direkte fra situasjonen» (Vygotsky, 1978, i Imsen, 2015, s. 189). Her er et eksempel at barn i tidlig alder tegner noe, også ser de hva det blir. Med årene kan et barn fortelle hva de ønsker å tegne, for så å forsøke å tegne dette. Den egosentriske talen har utviklet seg til en taus indre tale allerede for barn i førskolealder (Imsen, 2015, s.189). Når dette skjer åpner dette for selvrefleksjon og bevissthet. Språket gjør det dermed mulig for individet å reflektere over sine handlinger som betyr at det reflekterer over seg selv. Dermed kan en si at språket har to viktige funksjoner. Den ene er det sosiale, som blir kommunikasjon med andre. Den andre funksjonen er den egosentriske indre talen, som er grunnlaget for tenking. Vygotsky (Imsen, 2015, s.190) antar at når barnet oppfatter forskjellen på å tale med seg selv, og andre, det er da en kan si at den egosentriske talen erstattes av tanker. Språkets påvirkning av den intellektuelle utviklingen kan dermed ses på som en nødvendig forutsetning. Språkets plass i hvordan et individ oppfatter verden og hvordan et individ tenker blir derfor svært sentral.

Tankeutviklingen har en sentral plass i ungdomsårene (Vygotsky, 1994). Vygotsky er opptatt av at en ikke undervurderer den intellektuelle utviklingen til en ungdom. På samme måte som et barn utvikler den egosentriske talen og en jobber med å utvikle denne, så er det viktig at en jobber for at en ungdom utvikler en konseptuell

begrepstenkning. Målet er at en ungdom mestrer dannelse av konsepter, og begynner å utvikle høyere intellektuell aktivitet. Denne aktiviteten kjennetegnes ved å tenke mer i begreper. Vygotsky (1994, s.198) peker også på det komplekse med å utvikle dette. Fordi det er vanskelig for en observatør å se at utviklingen skjer. Endringene er interne, intime og med strukturell karakter. En dannelse av en slik konseptuell tenking utgjør ifølge Vygotsky en grunnleggende kjerne hvor alle de vesentlige endringene i tenking hos tenåringer samles. Vygotsky (1994, s.199) viser til Ach, som definerer ungdomsårene som et grensekritisk moment, som er svært avgjørende for utviklingen av tankeprosesser. Før ungdomsårene mangler ofte barn evnen til å danne abstrakte begreper. Vygotsky (1994, s.199) viser også her til Ach, som nevner to grunnleggende faktore, som fører til abstrakte begreper. Den ene er da materialer fra assimilert læring, den andre siden er innflytelsen av tale på ungdommens bevissthet. Den språklige aktiviteten blir dermed fortsatt en viktig faktor for den kognitive utviklingen, også i ungdomsårene. Dette gir enda et argument for å vektlegge språkutvikling. Den språklige samhandlingen blir en viktig plattform for å utvikle elevene videre kognitivt. Videre ligger en tosidighet mellom form og innhold (Gredler, 2012, s. 123). Utviklingen av nytt kognitivt innhold vil påvirke utviklingen av ny kognitiv form. Samtidig vil for eksempel utvikling av en ny mer konseptuell kognitiv form, åpne opp for nytt kognitivt innhold. som i sin tur påvirker hvordan vi tilegner nytt innhold. Dette ser Vygotsky som en dialektisk enhet som står sentralt i den kognitive utviklingen i ungdomsårene (Vygotsky, 1931, s. 198). Vygotsky trekker frem at lek for ungdommer utarter gjennom fantasi i en konseptuell form. Det å bruke fantasien for ungdom i skolen er lek uten handling (Vygotsky, 1978 s. 93).

### 2.1.2 Mediering

Den klassiske behavioristiske psykologien snakker om at det er en forutsetning at det er samband mellom stimuli og respons. Vygotsky plasserer et kognitivt redskap i midten, mellom stimuli og respons (Vygotsky, 1978, s.40). Dette redskapet kaller han for tegn, eller «sign». Dette betyr på en måte at menneskene erstatter selve tingene med språklige symboler i tankene sine. Figuren nedenfor er et eksempel på det kognitive redskapet plassert mellom stimuli og respons (Vygotsky, 1978, s. 40).



Figur 1. Samband mellom stimuli, respons og kognitivt redskap. (Vygotsky, L. S. ,1978, s. 40.)

Når disse språklige symbolene trekkes inn mellom stimuli og respons kaller vi dette for mediering (Imsen, 2015, s.191). Vygotsky mente at denne medieringen er selve nøkkelen for å forstå hvorfor mennesker har brutt såpass mye med de biologiske utviklingene og stadig skaper nye former for kulturelt baserte psykologiske prosesser. Imsen (2015, s.191) skriver at mediering gjennom språk gir individet hjelp til å kontrollere sine egne handlinger. Som ett virkemiddel blir da språket ekstremt viktig for den selvstendige tanken. For å utvikle logisk og abstrakt tenking er det viktig at barn får stimulert sin egosentriske tale. Dette ved å la barnet snakke høyt til seg selv, og ved å stimulere barns ordforråd. Det å utvikle språket er å utvikle tankenes byggeklosser (Imsen, 2015, s.191).

Sæteren (2019, s. 74) skriver at Vygotsky er opptatt av den proksimale utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen er forskjellen på to nivåer som Vygotsky trekker frem for å klargjøre emnenivået til barnet. For å gjøre dette trekker Vygotsky frem to forskjellige sider. Den ene siden er hva barnet klarer med hjelp og støtte. Den andre siden handler om hva barnet klarer alene. Dermed er den proksimale utviklingssonen forskjellen på disse to (Imsen, 2015, s 192). Sæteren (2019, s.74) hevder videre at verbal interaksjon mellom lærer og elev er sentral innenfor den proksimale utviklingssonen. Vygotsky er opptatt av at, siden utvikling løper fra det sosiale til det individuelle, så er barnet først i stand til å klare en oppgave i samspill med andre, før det klarer det alene (Imsen, 2015, s. 192). Med dette mener han at barnet i første omgang klarer en oppgave ved å få hjelp av en voksen eller noen som kan det bedre enn seg selv, for så å forsøke alene. Det er i en slik situasjon begrepet mediering, som er forklart i avsnittet ovenfor, kommer inn. Vygotsky påpeker at voksne, eller de som kan bedre enn barnet, da blir en slags medierende hjelper. Pedagogisk handler det om å stimulere barna til å arbeide sammen med andre slik at de utnytter utviklingssonen og får hjelp til de klarer oppgaven på egenhånd (Imsen, 2015, s.192). Tanken er her da at med en medierende hjelper så vil barnet flytte seg utviklingsmessig fra å ikke klare en oppgave alene, til å mestre oppgaven på egenhånd. Da har eleven beveget seg utviklingsmessig for hva den klarer alene.

Siden Vygotsky er opptatt av at barn utvikler seg bedre med en medierende hjelper så er dette en teori som støtter den klassiske klasseromsundervisningen. Vygotsky legger stor vekt på at «hjelperen» skal være en person som kan mer enn personen den hjelper. Det er da det kalles mediering. Dersom to elever som kan like mye famler seg til et svar sammen er dette sosial konstruktivisme og ikke mediering (Imsen, 2015, s.193). Derfor vil en klasseromsundervisning, hvor læreren gjennomgår en oppgave ved tavlen til elevene være støttet av Vygotskys teori. Likevel er det en viktig faktor for at Vygotsky skal støtte denne teorien. Denne betingelsen handler om at det skal være et tankesamarbeid mellom lærer og elev. Da må læreren evne å sette seg inn i elevenes tankeverden og i elevenes nivå (Imsen,2015, s.193). Vygotskys teori stiller seg åpen for hvilken gruppesammensetning dette skal skje i. Det vil si at begrepet om tilpasset opplæring også står sterkt i Vygotskys teori og har en sentral plass i elevenes intellektuelle utvikling. Undervisningen skal tilpasses slik at elevene har noe å strekke seg til, ikke legges på det nivået som elevene alt behersker (Imsen, 2015 s.195). Vygotsky hevdet at for å lære og å utvikle seg må utfordringene være over det aktuelle utviklingsnivået. (Sæteren, 2019. s. 91). Dette vil si at Vygotskys teori presiserer at alle elevene skal strekke seg mot den proksimale utviklingssonen til de greier det på egen hånd.

## 2.2 Muntlige ferdigheter i skolen

Undervisning i skolen skal utvikle 5 grunnleggende ferdigheter. Dette blir argumentert for i stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Dette fordi elevenes læring skal stå i fokus (Eng, Dobson & Høihilder, 2007, s. 40). Dette handlet i stor grad om å kvalitetssikre læringsutbytte til elevene. De grunnleggende ferdighetene departementet listet opp var digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive (utdanningsdirektoratet, u.å)

De muntlige ferdighetene blir presisert som viktig for å kommunisere, samhandle og holde kontakt med andre i alle sosiale sammenhenger: i skole, arbeid, hjem og fritid (Eng, Dobson & Høihider, 2007, s. 40). Utdanningsdirektoratet (2016) beskriver muntlige ferdigheter som evnen til å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Videre presiseres det at dette gjelder evnen til å lytte til andre og respondere ut fra det, samt å være mottakerbevist når en selv taler. Utviklingen av muntlige ferdigheter er viktig for læringen generelt, og for å delta aktivt både i arbeidslivet og samfunnslivet, og det å være reflektert og kritisk. Med andre ord er muntlige ferdigheter, ferdigheter som er noe som er sentralt både i skolehverdagen, hjemme, i arbeidet og i livet generelt. En kan se for seg at det å vurdere muntlige ferdigheter etter slike kriterier kan være vanskelig. For å presisere dette nærmere har utdanningsdirektoratet publisert en punktvis oversikt over ferdighetsområder innen muntlige ferdigheter.

Her gjengis Utdanningsdirektoratet (2016) ferdighetsområder i muntlige ferdigheter. Jeg har valgt å vise til den laveste og høyeste nivåbeskrivelsen. Dette for å vise spektret i ferdighetsområdene.

### **Forstå og vurdere**

Omfatter de reseptive aspektene ved muntlige ferdigheter og innebærer å lytte, tolke og vurdere muntlig tekster og vise respekt for den som taler.

Nivå 1 - Laveste nivåbeskrivelse: Lytter etter informasjon og argumentasjon.

Nivå 5 - Høyeste nivåbeskrivelse: Vurderer komplekse tekster kritisk og tar stilling til innhold og formål.

### **Utforme**

Omfatter bruk av ulike uttryksmåter som støtte i både spontan og forberedt tale.

Nivå 1 - Laveste nivåbeskrivelse: Kombinerer verbalspråk med andre ressurser og virkemidler.

Nivå 5 - Høyeste nivåbeskrivelse: Bruker verbalspråk, andre ressurser og virkemidler selvstendig og kritisk.

### **Kommunisere**

Omfatter det å uttrykke meninger, drøfte problemstillinger og strukturere og tilpasse egen muntlig tekst til mottakere, innhold og formål.

Nivå 1 - Laveste nivåbeskrivelse: Tar ordet etter tur i samtaler og gir tilbakemeldinger. Gjengir innhold med egne ord og stiller oppklarende spørsmål.



Nivå 5 - Høyeste nivåbeskrivelse: Gir respons og samtaler fleksibelt og effektivt i ulike faglige roller og situasjoner. Vurderer egen forståelse og velger relevante strategier.

### **Reflektere og vurdere**

Omfatter å lytte til, gi respons, videreutvikle innspill fra andre og fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler.

Nivå 1 - Laveste nivåbeskrivelse: Forteller om opplevelser og faglige emner. Uttrykker og begrunner egne meninger.

Nivå 5 - Høyeste nivåbeskrivelse: Drøfter komplekse faglige emner og prosesser med presis fagterminologi. Bygger opp en helhetlig argumentasjon.

Utdanningsdirektoratet har også en ide til hvordan dette skal utvikles. De presiserer at aktiv deltakelse står sentralt i utviklingen av muntlige sjangre og komplekse lytte- og talesituasjoner. De laveste nivåbeskrivelsene handler i stor grad om å mestre det å uttrykke egne meninger, framføre muntlige tekster, fortelle sammenhengende om opplevelser, ta ordet etter tur i en samtale, og lytte og gi respons til andre. På den andre siden av skalaen handler de høyeste nivåbeskrivelsene om å ytre seg med grunngitte synspunkter, drøfte faglige spørsmål på ulike kunnskapsområder, forstå og ta hensyn til hvordan ulike uttrykksmåter påvirker budskapet, og vurdere egne ferdigheter.

I norskfaget er muntlige ferdigheter særs relevant. På grunn av at norskfaget opererer med egne karakterer som i norsk muntlig, vil muntlige ferdigheter her få et tydelig målsatt punkt for vurdering. Det er også tenkelig at den største utviklingsarenaen for elevene i muntlige ferdigheter er i norskfaget. Dette kan en for eksempel se gjennom kompetansemålene etter 10. trinn, hvor muntlig kommunikasjon tar en tredjedel av målene.

Kompetansemålene i muntlig kommunikasjon etter 10. trinn ser slik ut (Utdanningsdirektoratet, 2013).

<p style="text-align: center;">Muntlig kommunikasjon <i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster<ul style="list-style-type: none"><li>• lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk</li></ul></li><li>• samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering</li><li>• delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon<ul style="list-style-type: none"><li>• presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier</li></ul></li><li>• vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier</li></ul>
---

I tillegg til dette kan vi se nærmere på de veiledende nasjonale kjennetegnene på måloppnåelse i norsk muntlig når det gjelder sluttvurdering etter 10. trinn (utdanningsdirektoratet, 2014). Før vi ser nærmere på disse kjennetegnene skal vi se på

hva som menes med kjennetegn på måloppnåelse i norsk muntlig til sluttvurdering etter 10. trinn.

Utdanningsdirektoratet beskriver at kjennetegnene baserer seg på kompetansemålene (se tabell ovenfor) i læreplanen. Kjennetegnene er så blitt utformet for å uttrykke kompetanse i faget som helhet. Grunnen til at disse kjennetegnene eksisterer er for å støtte stadpunktvurderingen og for at vurderingsarbeidet skal gå i samme retning over hele nasjonen. Generelt sett er kjennetegnene basert på 3 nivå, som tar utgangspunkt i karakterene. Karakteren 2 gir beskrivelsen – lav kompetanse i faget, karakteren 3-4 gir beskrivelsen- nokså god kompetanse i faget, og karakteren 5-6 gir beskrivelsen- meget god forståelse i faget. Videre presiseres det av utdanningsdirektoratet at sluttvurderingen, altså karakteren skal vurderes på bakgrunn av de samlede kompetansemålene i faget. Det blir også presisert av utdanningsdirektoratet at elevene skal gjøres kjent med disse kjennetegnene og at de skal brukes underveis i tilbakemeldinger.

**Norsk: Veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10. trinn**

Vurderingsmatrisen i norsk beskriver elevens kompetanse på tvers av hovedområdene i faget og gir retning for hvordan elevens kompetanse skal vurderes ut fra om kompetansen vises muntlig eller skriftlig.

	Karakteren 2	Karakterene 3 og 4	Karakterene 5 og 6
	<b>NORSK MUNTlig - NORSK MUNTlig - NORSK MUNTlig</b>		
	<b>Eleven ...</b>	<b>Eleven ...</b>	<b>Eleven ...</b>
<b>M</b>	- gjengir noe kunnskap, forteller om og uttrykker egne meninger om tekster og enkelte faglige emner i ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner	- viser kunnskap, forklarer og reflekterer over tekster og faglige emner i ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner	- bruker relevant kunnskap, utdyper og reflekterer på selvstendig grunnlag over tekster og faglige emner i varierte muntlige kommunikasjonssituasjoner
<b>U</b>	- gjengir innhold og gir eksempler på enkelte sider ved tekster, forklarer kjente virkemidler	- gjengir innhold, sammenlikner og reflekterer over enkelte sider ved tekster, gjør rede for og har en begrunnet mening om virkningen av enkelte virkemidler	- gjengir innhold, analyserer, tolker og sammenlikner tekster ut fra ulike innfallsvinkler, gjør rede for bruken av virkemidler og reflekterer over den funksjonen de har
<b>N</b>	- presenterer noe fagstoff på en forståelig måte og kan bruke enkelte presentasjonsverktøy	- presenterer variert fagstoff tilpasset situasjon, mottaker og medium og kan bruke ulike presentasjonsverktøy	- presenterer relevant og variert fagstoff på en selvstendig måte tilpasset situasjon, mottaker og medium og kan bruke formålstjenlige presentasjonsverktøy
<b>T</b>	- finner og gjengir informasjon fra enkelte kilder	- finner og bruker relevant informasjon fra ulike kilder og begrunner valg av kildene	- finner, reflekterer over og bruker relevant informasjon fra et utvalg av kilder på en hensiktsmessig måte
<b>L</b>	- gir tilbakemeldinger og begrunner til en viss grad egne meninger om eget og andres arbeid ut fra kriterier	- gir begrunnede tilbakemeldinger og vurderer sider ved eget og andres arbeid ut fra kriterier	- gir konstruktive tilbakemeldinger på andres arbeid og vurderer eget og andres arbeid ut fra kriterier og ut fra kunnskap om tekst og språk
<b>I</b>	- lytter og deltar til en viss grad i samtaler og diskusjoner, gir innspill og formulerer egne meninger	- lytter, deltar i samtaler og diskusjoner med begrunnede meninger og bruker andres innspill i den videre samtalen	- lytter kritisk, deltar i samtaler og diskusjoner, viser forståelse for andres argumenter og driver samtalen videre gjennom saklig og begrunnet argumentasjon
<b>G</b>	- bruker et forståelig språk og enkelte begrep fra grammatikk og tekstkunnskap i forberedte kommunikasjonssituasjoner	- bruker et variert språk og enkelte begrep fra grammatikk og tekstkunnskap i ulike kommunikasjonssituasjoner	- bruker et presist språk hvor begrep fra grammatikk og tekstkunnskap inngår i ulike kommunikasjonssituasjoner

Figur 2: Nasjonale kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2)

Alle disse kravene og ferdighetene er dermed det denne oppgaven kategoriserer som kravene til muntlige ferdigheter i skolen. En kan se at muntlige ferdigheter har en sentral

rolle i skolen. Det er også vektlagt som en grunnleggende ferdighet i skolen, og blir dermed sett på som særs viktig, som noe grunnleggende elever i skolen skal beherske. Dersom en videre ser på veiledningen i norsk muntlig, ser vi at muntlige ferdigheter som en del av grunnleggende ferdigheter blir vektlagt i norskfaget. Det er her i hovedsak muntlige ferdigheter skal jobbes med. Utdanningsdirektoratet presiserer at utviklingen av muntlige ferdigheter skal skje i alle fag, likevel er det naturlig at den største delen og den mest målbare delen skjer i faget norsk muntlig. Dermed er dette vektlagt i denne oppgaven.

### 2.2.1 Tilpasset opplæring

Dersom en elev ikke får tilstrekkelig læringsutbytte av opplæringen rundt muntlige ferdigheter, eller innenfor norsk muntlig har en prinsippet om tilpasset opplæring. Ifølge paragraf §1-3 (opplæringsloven, 1998, §1-3) står det at å tilpasse opplæringen handler om å tilpasse den etter elevens evner og forutsetninger. Utdanningsdirektoratet presiserer at tilpasset opplæring skal skje for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utdanningsdirektoratet presiserer at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel, for at elevene skal få tilstrekkelig læringsutbytte. De tiltakene som skolen velger å sette inn for å hjelpe elevene til et bedre utbytte av den ordinære undervisningen kan ses på som tilpasset opplæring. Eksempler på hva tiltakene rundt tilpasset opplæring kan være knyttet til er: organisering av opplæringen, pedagogiske metoder, arbeid med læringsmiljø, oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner og vurdering. Imsen (2014, s. 246) presiserer at tilpasset opplæring skal være at skolen tilpasser seg elevene, ikke omvendt. Om dette er tilfellet når det gjelder muntlige ferdigheter er et godt spørsmål.

Dersom en elev ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen har en rett på spesialundervisning. Paragraf §5-1 (1998, Opplæringsloven, §5-1) omhandler retten til spesialundervisning. Her står det blant annet at i opplæringstilbudet som elevene får, skal det legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbudet skal ivareta et innhold som gir eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen og være realistisk i forhold til opplæringsmål for eleven. Reidun Tangen (2008, s.129) definerer spesialundervisning i det hun kaller for rettslig sammenheng, som all den spesialpedagogiske hjelpen en får etter særskilte vedtak, og som er utover den vanlige undervisningen. Begrepet enkeltvedtak er normalt å benytte seg av i en slik sammenheng. Dette vedtaket omhandler at en skal gi tilrettelagt opplæringstilbud til en bestemt elev. Her står begrepet om sakkyndig vurdering sentralt. Dette vil si at vedtaket skal være basert på elevens behov for særskilt tilrettelegging. Tangen (2008) beskriver målene til spesialpedagogikken på følgende måte,

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode læringsutviklings- og livskår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter - eller er i betydelig risiko for å møte funksjonshemmede vansker eller barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. (Tangen, 2008, s.17)

Terje Ogden og Anne-Lise Rygvold (2017, s.11) bruker flere begrep for elevene i skolen som av ulike grunner har lærevansker, utviklings- og funksjonshemninger, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker, eller en kombinasjon av disse. Det er disse barna som ofte har et behov for spesialpedagogisk hjelp. Disse begrepene er: barn med

særlige behov, barn med spesielle behov eller barn med spesialpedagogiske behov. Ifølge utdanningsdirektoratet (2018) så har skolen følgende ansvar når det gjelder spesialundervisning

- Involvere og spørre foreldrene før de tar en avgjørelse som gjelder eleven.
- Vurdere om en elev trenger spesialundervisning.
- Be PP-tjenesten om å gjøre en sakkyndig vurdering hvis foreldrene ber om det, eller hvis skolen mener at elevene trenger spesialundervisning.
- Fatte et enkeltvedtak som sier om eleven skal få spesialundervisning eller ikke, og hva spesialundervisningen skal være.
- Lage en individuell opplæringsplan (IOP)
- Gi eleven spesialundervisning slik det er beskrevet i enkeltvedtaket og IOP-en.
- Lage en skriftlig rapport om spesialundervisningen og utviklingen til eleven en gang i året.
- Sørg for at foreldrene og eleven får veiledning om hva vurdering med og uten karakter innebærer, før de bestemmer seg.

Regjeringen bestemte i 2017, at en ekspertgruppe skulle lage en rapport for å gi en bredere tilstandsbeskrivelse og for å foreslå forbedringer rundt det spesialpedagogiske tema. Kunnskaps og integrerings minister Jan Tore Sanner (Regjeringen, 2018) sier dette er fordi det spesialpedagogiske tilbudet er for dårlig, og at barn og unge må få oppfølging tidlig, slik at de raskt og godt kan få et tilpasset og inkluderende tilbud. Dette endte med rapporten *inkluderende felleskap for barn og unge* (Nordahl et al. 2017).

Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid er å bidra til at flere barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole. Ekspertgruppens arbeid skal gi nasjonale og lokale myndigheter og aktører for å velge de best egnende inkluderende virkemidler og tiltak (Nordahl et al. 2017, s.6).

Essensen av rapporten er at alle med behov for særskilt tilrettelegging skal få den hjelpen og støtten der de er. Det er viktig at hjelpen og støtten settes i gang tidlig, den skal være tilpasset den enkelte og den skal bli gitt i et inkluderende felleskap. Det er viktig at alle barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging møter lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse. Når det gjelder pedagogiske veiledningstjenester skal disse være så nær skoler og barnehager som mulig (Nordahl et al. 2017, s.7).

## 2.3 Vurdering

Sentralt for muntlige ferdigheter er begrepet om vurdering. Oppgavens undersøkelse rundt hvordan lærere håndterer individuell tilpassing med tanke på muntlige ferdigheter er avgrenset til ungdomstrinnet. Besvarelsen vil også se nærmere på den målbare karakteren i norsk muntlig. Derfor er det relevant for oppgaven å se på noen begreper som er sentrale for vurdering. Begrepene evaluering og vurdering er å sette verdi på hvor godt/verdifullt objektet er (Lauvås, 2018, s.24). Summativ vurdering foregår alltid i etterkant av en prestasjon, et produkt eller en egenskap. Herunder hører

karaktersystemet inn, og elever vurderes derfor summativt. Da vektlegges det som er riktig og godt i denne vurderingsformen. Formativ vurdering går ut på å vurdere den som er under utvikling/opplæring, og målet med denne vurderingen er å hjelpe vedkommende i bestrebelsene mot å bli bedre. Fokuset rettes mot det som er feil eller dårlig, og i retning av hvordan forbedre dette (Lauvås, 2018, s. 26). Undervisvurdering skal uttrykke kompetansen underveis. Den skal være veiledende, undervisende, kontrollerende og resultere i et symbol for oppnådd kompetanse ved avslutningen av en enhet. Det vil si i en karakter eller liknende (Lauvås, s.34). Opplæringsloven § 3-11 (1998), sier at undervisvurdering skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og gi rettleiding om hvordan hun eller han kan utvikle kompetansen sin i faget (Lauvås, 2018, s.35). Det bør være en intensjon i all vurdering å utvikle et realistisk bilde av egne forutsetninger i forhold til de utfordringene man blir stilt ovenfor. Tilbakemelding til elever må fokusere på det de må arbeide med for å gjøre det bedre. Ikke for å komme best mulig ut av konkurransen med andre elever (Lauvås, 2018, s.195). Lærer feedback, er at læreren gir tilbakemelding. Dette vil si ros og anerkjennelse og kritikk, og en beskjed om hvor en elev kan forbedre seg. Teekell (1990) viste at strukturert lærer feedback er verdifullt for lavt presterende elever, men mindre heldig for dem som gjør det godt (Lauvås, 2018, s.199).

## 2.4 Stille barn i skolen

De står for seg selv, kanskje later de som de er opptatt med noe. De ser ned, tar ikke initiativ, selv ikke når folk kommer bort og prøver å få kontakt ... De jobber iherdig med skolearbeidet, men liker ikke gruppearbeid og prosjekter der de er tvunget til å samarbeide og å være i dialog med andre (Lund, 2004, s.9).

Slik åpner boken, *Hun sitter jo bare der! – om innagerende atferd hos barn og unge* av Ingrid Lund (2004). De stille barna beskrives med ulike begreper som sky, sjenerte, tilbaketrukket, introvert, innadventd og innagerende. I denne delen av besvarelsen vil begrepene som er knyttet inn til de stille barna bli nærmere beskrevet. Selv om begrepet om sosial angst ikke er nevnt ovenfor, vil også dette bli beskrevet i denne delen av besvarelsen. Når det gjelder elever som blir usynlige og utrygge i klasserommet skriver utdanningsdirektoratet (2016)

Læreren må ta ansvar for at eleven får dei nødvendige sosiale utfordringane, blir synleg i klassen og ikkje får lov å gøyme seg «bak ryggen» på andre. Fordi den utrygge eleven har urealistisk låge tankar om seg sjølv, treng ho eller han å bli møtt med positive forventningar om meistring (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Når en snakker om atferdsproblemer i skolen er det som regel den utagerende atferden som de fleste da forbinder dette med. Dette kan være fordi denne typen atferdsproblemer er veldig synlig. Likevel finnes det atferdsproblemer i skolen som er mindre synlig. Denne typen atferdsproblemer kan være innagerende atferdsproblemer. Studier som har vært gjort siden 1970, viser at dette er nesten like vanlig i skolen som utagerende atferdsproblemer (Ogden 1997, Sørli og Nordhal 1998, via Lund, 2004, s.22). Dette er en type atferdsproblem som ligger relativt likt blant gutter og jenter frem til 14 årsalderen, men som gradvis blir økende for jenter i forhold til gutter i de høyere klassetrinnene. Så er spørsmålet, hva er innagerende atferd? Lund (2004, s.19) velger å bruke begrepet innagerende atferd som et paraplybegrep for begrepene tilbaketrukket,

stille elever, introvert atferd og innadvendthet. Sæteren (2019, s.33) viser til forskning som viser at elever med stille atferd ofte oppfattes som mindre intellektuelle og med dårligere faglige muligheter enn elever uten stille atferd. Videre fortsetter Lund (2004, s. 19) med å presisere viktigheten av å ikke kategorisere disse elevene ved å si «slik er de». Dette er individer med ulike behov og tanker rundt deres innagerende atferd. Videre trekkes nervøs, utrygg og hemmet atferd frem som kjennetegn på innagerende atferd. Videre henviser Lund (2004, s. 20) til Sørli og Nordahl (1998) som trekker frem en del begreper rundt kjennetegn for innagerende atferd. Disse begrepene er ensomhet, alenehet, dårlig selvoppfatning, passivitet i undervisningssituasjoner, depresjon, angst og usikkerhet, overdreven bekymring og psykosomatiske plager. Dette er da en hel rekke kjennetegn, og en del kjennetegn som sikkert de aller fleste kjenner på i enkelte situasjoner. Så er spørsmålet, hvordan skiller man dette ut til å kalle det en innagerende atferd? Ogden (1987) via Lund (2004, s. 20) trekker frem at det først og fremst omhandler antall problemer, intensiteten til problemene og varigheten. Det er med andre ord når og hvor ofte atferden viser seg som er avgjørende. Dersom atferden viser seg på feil steder, til feil tid, i nærheten av feil mennesker og i uhensiktsmessige omfang blir den kategorisert som avvikende. Det er flere faktorer som spiller inn når en skal vurdere atferden som avvikende. Et sentralt spørsmål er derfor, hva er ønskelig atferd? Faktorer som spiller inn her er alder, person og kontekst (Sørli og Nordahl 1998, via Lund, 2004, s. 21). Sikre kjennetegn ved innagerende atferd er at atferden bryter med forventet atferd, at læringen eller utviklingen blir hemmet og at den positive samhandlingen med andre blir hindret. Varighet og intensitet er faktorer som må tas høyde i vurderingen av kjennetegn ved innagerende atferd.

#### 2.4.1 Sjenanse og sosial angst

Willetts og Cresswell (2007, s. 10.) forklarer at barn naturlig nok blir stille og engstelige i nye situasjoner. De beskriver følelsen av nervøsitet og utrygghet som naturlig når et barn begynner i barnehage og skole. Det som er unaturlig er når barn ikke blir vant til disse situasjonene. De barna som ikke blir vant til disse situasjonene kan kategoriseres som sjenerte. Willetts og Cresswell (2007, s.11) fortsetter med å forklare at disse barna ofte blir stille sammen med andre, forsøker å unngå øyekontakt, er anspente og bekymrer seg for hvilket inntrykk de gjør på mennesker rundt seg. De har en nølende tilnærming til sosiale situasjoner. Når det gjelder å be om hjelp eller å være bestemte, er også dette noe de sjenerte sliter med. Det å omgå mennesker de ikke kjenner er særdeles vanskelig, men så lenge de er med familie, eller noen nære, vil de være sikre på seg selv, og få en helt annen tilnærming til disse tingene.

Willetts og Cresswell (2007, s.12) beskriver at en sjenert elev ofte kan bli sett på som rolig og omtenksum. Dette gir lærere og foreldre få problemer med eleven og barnet. Dersom en sammenligner et sjenert barn med et barn som har en aggressiv personlighet så vil nok den aggressive eleven ta større plass, og kanskje oppfattes som et større problem, enn den sjenerte eleven. Willetts og Cresswell (2007, s.12) sier faktisk at sjenanse ofte blir sett på som en positiv egenskap, spesielt hos jenter. Dette fordi man forventer, i større grad, en livlig og støyende adferd av gutter enn av jenter. Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce og Burgess (2006, s.146) tenker sjenanse er mere skadelig for gutter enn for jenter, på grunn av sosial kontekst. Dette fordi det er mere sosial akseptert å være en stille jente enn å være en stille gutt. Selv om sjenanse ikke trenger å være noe negativt så er det likevel viktig at lærere og spesialpedagoger er

klar over at sjenanse kan være en hindring sosialt. Dersom et barn/elev sliter med å delta skikkelig i sosiale aktiviteter på grunn av sjenansen, vil en ofte bruke begrepet sosial angst.

Willetts og Cresswell (2007, s.12) beskriver angst med ordene engstelig, redd, nervøs eller bekymret. De presiserer også at litt angst bare er sunt. Med dette mener de at dersom en elev kjenner seg engstelig foran en prøve så blir eleven mere motivert til å lese på prøven. Dersom angsten blir så ekstrem at den påvirker hverdagen, da er den et problem. Et eksempel Willett og Cresswell (2007) trekker frem som et problem er dersom noen barn er så redde for å snakke foran andre at de ikke ønsker å være med på fritidsaktiviteter. Sosial angst er ekstrem sjenanse (Willetts & Cresswell, 2007, s.13). Typisk for barn med sosial angst er at de er redde for å gjøre noe dumt eller flaut. Dette fører ofte til at barna holder seg tilbake, i form av å ikke oppsøke situasjoner hvor en kan møte barn eller voksne, fordi de ikke ønsker å føle seg flau og uvel. En person med sosial angst har ofte en forventning om at noe ille kommer til å skje. Dette kan beskrives som engstelige tanker. De har også en tanke om at de ikke vil takle situasjonen de havner i, dette kan være i form av å føle seg lei seg, bli kvalm eller å få panikk. Videre kan det også oppstå fysiske symptomer som kommer av reaksjonene til at en nettopp har disse engstelige tankene. Eksempler på dette kan være kvalningsfølelser, skjelving, hodepine, hjerteklapp, sommerfugler i magen, svetting, kvalme og svimmelhet. Dette går også ut over handlingsmønsteret, som ofte kan beskrives som en engstelig oppførsel (Willetts og Cresswell, 2007, s. 17)

Willetts og Cresswell (2007, s.20) viser til retningslinjer som kliniske psykologer bruker når de skal avgjøre om barnet/elevens sjenanse eller sosiale angst er en byrde som forårsaker at barnet går glipp av viktige erfaringer. Retningslinjene baserer seg på sosiale situasjoner som framprovoserer angst hos mange barn. Denne oppgaven som i størst grad omhandler skolesituasjonen velger derfor å begrense retningslinjene til de situasjonene som omhandler skolen. I tillegg til de sosiale situasjonene er det laget en målbar skala som skal gi et bedre bilde av engsteligheten til barnet. Denne skalaen er fra 0, som blir kategorisert som «ikke i det hele tatt» videre til 2, som kategoriseres som «litt», til 4 «noe», 6 «mye» og til slutt 8 «veldig mye». Overskriften er «opplever mitt barn sosial angst?», dette er da en undersøkelse som er laget slik at foreldrene kan undersøke barnet sitt selv, eller at en elev/et barn kan undersøke dette selv. En lærer og en spesialpedagog kan naturligvis også benytte seg av en slik måte å undersøke på. Videre kommer spørsmålene «hvor engstelig blir barnet mitt i denne situasjonen?» og «unngår barnet mitt konsekvent denne situasjonen?». De sosiale fryktete situasjonene de kliniske psykologene har valgt å ta med her, fra skolen er, svare på spørsmål i timen, be om hjelp i timen, lese høyt i klassen, ha prøver, ha gym, bruke toalettene på skole, være med i skuespill på skolen eller idrettsdager. Dermed kan dette være noe lærere, foreldre, spesialpedagoger og andre kan benytte seg av for å bli bedre kjent med hvilke situasjoner en sjenert eller en elev med sosial angst sliter med, og i hvilken grad.

Også når det gjelder sosiale relasjoner, kan det være vanskelig å kartlegge eventuelle problemer assosiert med tilbaketrukket og stille adferd. Susan Cain (2013) viser til hvordan det å være stille og mye for seg selv sosialt ofte ikke trenger være et problem. At noen rett og slett trives best alene. Rubin et al. (2006) viser derimot til flere potensielle sosiale problemer tilknyttet sjenerte og tilbaketrukne barn. I sin undersøkelse finner de riktignok at mengden nære vennsrelasjoner hos sjenerte og tilbaketrukne barn er på linje med kontrollgruppen. Samtidig viser undersøkelsen at de sjenerte og

tilbaketrukne barna ofte har en mer negativ opplevelse av disse relasjonene (Rubin et al., 2006, s. 154). Forskerne konkluderer med at dette viser til et problem rundt avdekking av sosiale problemer hos stille og tilbaketrukne barn. Både kvantitet og kvalitet er faktorer som må regnes inn (Rubin et al. 2006, s. 143). Med Susan Cains (2013) poeng rundt barn som faktisk foretrekker å være oftere alene, kan kanskje en annen faktor være at elever med sjenanse og tilbaketrukket adferdsmønster også kan verdsette sine vennskap mindre med bakgrunn i deres preferanse for å være mer alene.

Sjenanse og sosial angst kan direkte påvirke elevenes sosiale liv. Dersom det påvirker vennskap, vil elevens sosiale utvikling bli hemmet. Dette kan påvirke selvtillit og elevens evne til å trives med seg selv (Willetts og Cresswell (2007, s. 22). Videre viser forskning at elever med angst ikke klarer seg like godt i skolen. Disse problemene i skolen handler ikke om elevens evner, men problemer som blir til på bakgrunn av angsten (Willetts og Cresswell, 2007, s.22). Dette kan for eksempel være på bakgrunn av at elevene syns det er vanskelig å be om hjelp, eller fordi de fysiske symptomene som kommer av angsten blant annet kan forårsake konsentrasjonsproblemer. Disse problemene kan påvirke elevens ønske om å dra på skolen, fordi da slipper en å svare på spørsmål, havne i sosiale situasjoner og å være engstelig for å gjøre noe feil. Et annet viktig poeng som Willetts og Cresswell (2007, s. 23) trekker fram, er at et av ti barn som sliter med sosial angst opplever symptomer på depresjon.

#### 2.4.2 Hvor vanlig er sjenanse og sosial angst?

Willetts og Cresswell (2007, s. 25) viser til at mellom 5-10 % av alle barn blir sett på som svært sjenerte. Dette er høye tall, og derfor er det vanlig at det finnes noen svært sjenerte elever i klasserommet. Videre vises det til at mellom 1-7% blir utsatt for sosial angst som påvirker dagliglivet deres. Dette er også relativt høye tall, og viser derfor til viktigheten av at lærere, foreldre og alle andre rundt barn og ungdom er klar over hvilken påvirkning dette kan ha for livene til barna. Det blir dermed et viktig arbeid for spesialpedagoger og lærere å håndtere disse symptomene seriøst, og å vurdere riktig i forhold til tiltak.

Sjenerte barn og elever med sosial angst har ofte en tendens til å legge merke til mulige farer og trusler. De har også en sterk oppfatning av at andre vil få en negativ oppfatning av dem. Det er også vanlig at de ikke føler kontroll i situasjoner som oppfattes som farlige og skumle. De har også ofte en negativ tanke som handler om at de er redde for å dumme seg ut, og at de ikke vil takle dette. Et barn med sosial angst forsøker ofte å unngå å havne i situasjoner som de selv føler som mulige farer eller trusler. De vil unngå sosiale situasjoner som gjør dem nervøse eller redde. Willetts og Cresswell (2007, s. 210) beskriver deretter at problemet med dette er at et barn som unngår sosiale situasjoner, ikke får muligheten til å se at det enten ikke var farlig, eller at de ikke får erfaringene som trengs for å faktisk takle vanskelige situasjoner. Derfor er det viktig, i arbeid for å bekjempe sosial angst og sjenanse, å vise at ting ikke går så ille som de tror. Selv om det ikke alltid går bra, så finnes det måter å håndtere det på. Frykt kan overvinnes med å møte det. Sæteren (2019, s.91) skriver at barn med stille atferd ofte føler seg ekskludert og oversett, dersom de ikke blir utfordret. Sæteren (2019) henviser



til Lund (2008) som poengterer at elevene ofte ønsker å bli utfordret til å bli aktive og å delta. Lærerens støtte er en viktig forutsetning for å føle tilhørighet. Elevene trenger lærere som lytter, forstår, aksepterer og bekrefter dem (sæteren, 2019, s. 91)

### 2.4.3 Introverte – forveksles med sjanse og sosial angst?

Det er naturlig å tenke seg til at dersom en trygg elev, til stadig får tilbakemeldinger og tiltak på å bli tryggere, så kan dette virke mot sin hensikt. Dette kan også kanskje gi en følelse av å ikke være nok, og også at følelsen av tilhørighet blir svekket. Flaten, (2016 s. 36) i kapitelet som omhandler hva som kan forveksles som sjanse og sosial angst, trekker frem begrepet om introverte. Begrepene introverte og ekstroverte er begreper som er brukt for å fremstille menneskene i to forskjellige personlighetstyper. Denne fremstillingen er blant annet lagt frem i et kjent verk av Carl J. Jung (1975, s.18). Flaten (2016, s.36) på sin side bemerker at introverte ofte har liten interesse av andre og at for de introverte følger det ikke med stress og bekymringer ved å være sammen med andre. Det vil si at dersom et introvert barn skal leke med andre barn, så vil det i liten grad stresser barnet. Når Edvard Befring (2008, s.376) tar for seg begrepet innadvendthet og henviser mye til Lund (2005) som jeg har benyttet i denne oppgaven, så beskriver han dem som at de ofte får være i fred med sin personlige utrygghet og sin sosiale frykt. Flaten (2015, s.36) mener på sin side det i større grad handler om deres behov, og rett og slett hva de har lyst til. For en introvert elev har ofte aktiviteter den ønsker å gjøre alene. Det vil si at det ikke er en utrygghet eller en frykt, bare et behov. En elev med sosial angst, på den andre siden, kan i større grad føle stress ved å leke med andre barn. I det stressfaktoren er over og eleven er «varm i trøya» så kan eleven bli grepet av leken og fanget av øyeblikket. Dette er egentlig et godt eksempel på forskjellen på introverte elever og elever med sjanse og sosial angst. Den introverte eleven har ingen problemer med å leke alene, det er kanskje det den ønsker, og dersom den leker med andre barn, har den ingen stressende problemer med dette. Dersom en tar dette eksemplet videre til den muntlige delen av klasserommet, kan en tenke seg til at en introvert elev ofte er stille fordi den ønsker det, og at den velger å snakke når den ønsker det også. Befring (2008, s. 377) fortsetter å trekke frem innadvendthet som et problem, og trekker frem skolevegring, depresjoner, psykosomatiske problemer og problemer som Befring mener synliggjør behovet for økt oppmerksomhet. Dette kan stemme for elever med sjanse, sosial angst og innagerende atferd. Jeg stiller meg derimot kritisk til at dette er problematisks for introverte elever. Susan Cain, som har skrevet boken, *Stille – introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*, understreker gjennom hele boken at introvertisme ikke er noe som skal bli kurert.

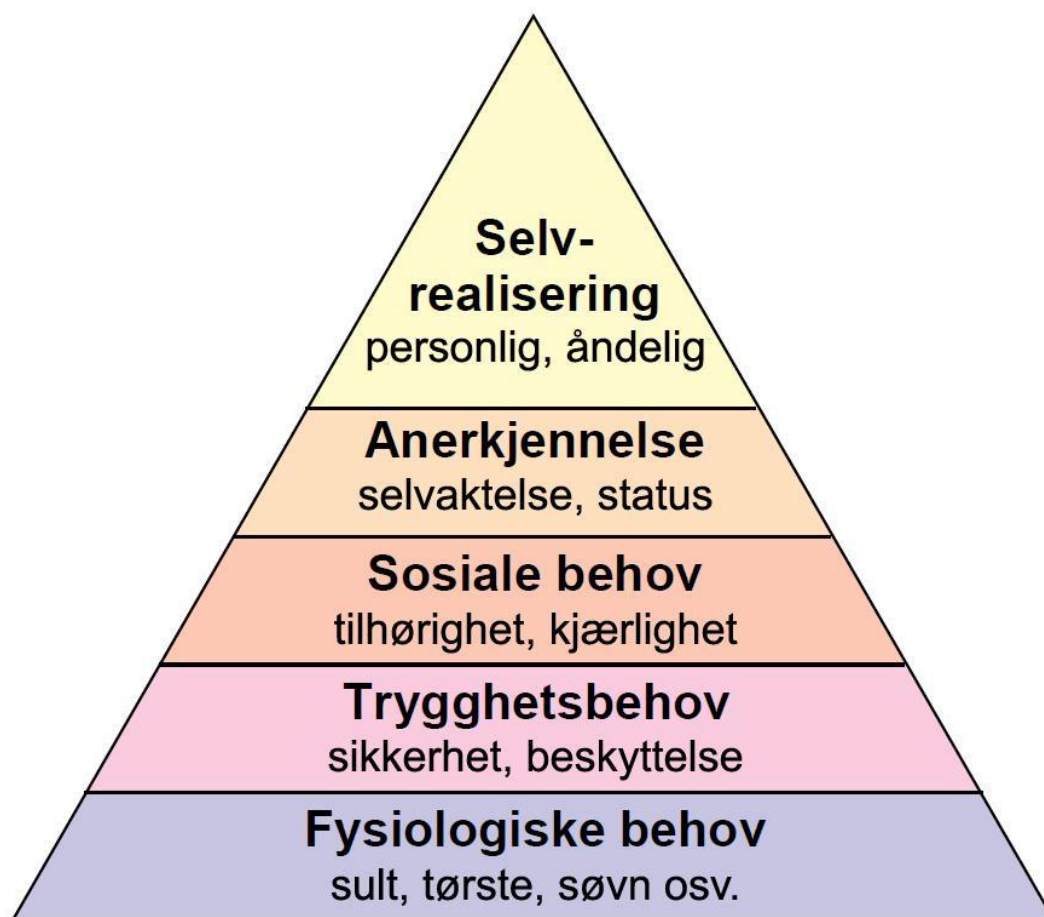
If you're an introvert, you also know that the bias against quiet can cause deep psychic pain. As a child you might have overheard your parents apologize for your shyness. Or at school you might have been prodded to come "out of your shell" - that noxious expression which fails to appreciate that some animals naturally carry shelter everywhere they go, and some humans are just the same (Cain, 2013, s.6).

Dersom en person med introverte personlighetstegn til stadig blir fortalt å opptre mere ekstrovert kan en tenke seg til at tiltakene, som er ment å hjelpe eleven, virker mot sin hensikt. Da kan en tenke seg til at en påfører eleven plager den egentlig ikke hadde noen problemer med. Dette viser den store kompleksiteten i temaet. I opplæringsloven står det i § 9a-3(opplæringsloven, 1998) at eleven skal føle tilhørighet og føle trygghet.

Videre står det: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» Det kan tenkes at elever som blir fortalt at sin personlighetstype (introverte) må endres, ikke føler en god trygghet i skolen og ikke et sosialt tilhør. Introverte elever har ofte mye av de samme symptomene som en elev med sjenanse og sosial angst, men forskjellen på tiltakene er store. På den ene siden har du elever som er introverte, har det godt med seg selv. Dersom det kommer tiltak på disse elevene, kan dette gi elevene en følelse av at det ikke er ok å være seg selv. Tiltakene kan skape et problem, som får elevene til å føle utrygghet, lite sosialt tilhør og kan bli en faktor for et dårlig psykososialt miljø. På den andre siden har du elever som trenger kalkulererte, gode tiltak, fordi de trenger å bli tryggere og varmere i trøya i ulike situasjoner. Imsen (2015, s. 23) trekker frem forutsetningen til å sette seg inn i elevenes situasjon som en av de viktigste forutsetningene til å skape en god undervisning for elevene. Det å skille mellom introverte elever og elever som har stressende problemer med sin stillhet, en vesentlig forutsetning for skoleverket. Det kan være forskjellen på å skape et problem, eller å fikse et problem.

#### 2.4.4 Trygghet og trivsel i skolen

Fra avsnittene over har vi sett nærmere på innagerende atferd og gått mere i dybden av sjenanse og sosial angst. Begrepene ensomhet, alenehet, dårlig selvoppfatning, passivitet i undervisningssituasjoner, depresjon, angst, utrygghet, stress og usikkerhet, overdreven bekymring og psykosomatiske plager ble nevnt som kjennetegn for innagerende atferd. «The purpose of school should be to prepare kids for the rest of their lives, but too often what kids need to be prepared for is surviving the school day itself» (Cain, 2013, s. 253). Cain (2013) trekker frem at skolen burde handle om å forberede elevene til resten av deres liv, men at det elevene ofte opplever er at skolen ofte handler om å overleve skoledagen i seg selv. Det kan tenkes at elevene med kjennetegnene ovenfor, sterk sjenanse eller sosial angst ofte har nok med å «overleve» skolehverdagen. Det kan tenkes at det påvirker trivselen og tryggheten elevene har til skolen. Viktigheten av trygghet kan en se i Maslows behovspyramide. Maslows behovspyramide er en teori som bygger på de grunnleggende behovene til menneskene (Karl, K. 2015, s. 361). Pyramiden er utviklet for å vise hvordan behovene styrer utvikling og motivasjon. En starter nederst, altså med det som er mest grunnleggende, og en må ifølge Maslow (Holt, Bremner, Sutherland, Vliek, Passer & Smith, 2015, s. 450) ha dekket dette behovet før en kan bevege seg oppover. Det første trinnet handler om de fysiske behovene. Det en rett og slett må ha for å overleve. Dette er blant annet mat, drikke og søvn. Neste trinn i pyramiden er trygghet og sikkerhet. Dette er det som gjør oss trygge, hva som gjør oss trygg er individuelt og varierer fra menneske til menneske. Men det er altså det andre trinnet i pyramiden. Dermed er det, ifølge Maslow, vanskelig å bevege seg videre i pyramiden uten å ha dekket behovet for trygghet. Teorien viser dermed at de utrygge elevene med innagerende atferd, sjenanse og sosial angst kan ha vanskeligheter med å optimalisere utviklingen. Bildet er satt inn som en illustrasjon av Maslows behovspyramide.



Figur 3. Maslows behovspyramide (NDLA, 2019).

Opplæringsloven tar også for seg begrepet om trygghet. I opplæringsloven står det i § 9a-3(1998) at eleven skal føle tilhørighet og føle trygghet. Videre står det: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør». Det er skolens plikt, bestemt av opplæringsloven å fremme et godt psykososialt miljø, for individene på skolen. Trygghet og sosialt tilhør er noe elevene skal oppleve. Videre snakker opplæringsloven om målene med skolen. Opplæringsloven §1-1 (1998) sier at elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, dugelighet og holdninger for å mestre sine liv for å delta i arbeid og i fellesskap i samfunnet. Dette fører til at en kan se på begrepet om psykisk helse. Verdens helseorganisasjon definerer psykiske helse som en tilstand av velvære, der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeidet på en fruktbar og produktiv måte og har mulighetene til å bidra ovenfor andre og i samfunnet (Helsedirektoratet, 2015, s.6). Skolen skal altså bidra til at elevene mestrer sine egne liv. Det er også viktig å tenke på psykisk helse, som handler om å håndtere stress-situasjoner en kommer ovenfor i livet og å være i en tilstand av velvære. Dette er lover og bemerkninger som kan rettes mot elever som av ulike grunner ikke når målene om muntlige ferdigheter i skolen. De elevene som ikke føler seg trygge i skolen står i fare for å falle utenfor det sosiale fellesskapet, og følelsen deres av tilhørighet kan bli svekket.

## 3 Metode

Denne delen av oppgaven handler i hovedsak om hvilke metodiske valg jeg har benyttet meg av for å få svar på problemstillingen. Metode betyr «veien til målet». Dermed vil dette kapitlet omhandle veien min til målet. Målet er i dette tilfelle svaret på problemstillingen. I første del vil fokuset ligge på hvilket design oppgaven har landet på. Her står tankene og strukturen til Crotty (1998) sentralt. Oppgaven er en casestudie med semistrukturert intervju som innsamlingsmetode. Fenomenologien og hermeneutikken står sentralt for det teoretiske perspektivet som har mye å si for hvilken måte en velger å analysere dataen. Analysen, transkriberingen, kvalitet og etikk er også en stor del av dette kapitlet. Litteratur som Kvale og Brinkmann (2015), Jacobsen (2015) og Malterud (2011) blir brukt gjennomgående.

### 3.1 Kvalitativ metode

Når det gjelder forskning er hensikten å frambringe gyldig og troverdig kunnskap. For å kunne klare det, må forskeren ha en plan eller strategi for hvordan en skal gå fram. Den strategien en da benytter seg av er metoden (Jacobsen, 2015, s. 15). Videre forklarer Jacobsen (2015, s. 16) at metode i stor grad handler om hvordan man forsøker å avdekke virkeligheten på. Siden min problemstilling er knyttet til et bestemt fenomen vil den kvalitative metoden bli brukt. Da vil jeg få mulighet til å utforske fenomenet i dybden. Malterud (2011, s. 30) beskriver kvalitative metoder som forskningsstrategier for beskrivelse, analyse og fortolkning av karaktertrekk og egenskaper eller kvaliteter ved de fenomenene som skal studeres. Malterud (2011, s. 30) fortsetter med å trekke frem kvalitative metoder som har egenskapene til å presentere mangfold, nyanser og subjektive erfaringer.

Denne studien har benyttet seg av det semistrukturerte livsverdenintervjuet i innsamlingsprosessen. Første del av metodekapitlet vektlegger å beskrive de valgene som blir gjort i forkant av innsamlingsprosessen. Det er flere faktorer som spiller inn på hvorfor jeg har valgt å benytte meg av akkurat denne metoden. Formålet er at disse valgene skal bli klarere etter første del av dette kapitlet. Crotty (1998) mener epistemologi, teoretisk perspektiv, metodologi og metode er ulike elementer i forskningsdesign som avhenger av hverandre. En avgjørelse i et element påvirker en avgjørelse i et annet element. Jeg har derfor valgt å kort gjøre rede for undersøkelsen ut fra en lignende struktur. Videre handler kapitlet om forskerrollen, kvaliteten i kvalitativ forskning og etiske og kritiske betraktninger. Helt til slutt handler det i større grad om mine forberedelser, datainnsamlingen og analyseprosessen av min studie.

### 3.2 Sosialkonstruktivismen

Crottys (1998) fire elementer for forskningsdesign starter med punktet om epistemologi. Epistemologi kan ses på som filosofien om kunnskap (Mason, 2002, s. 16). Spørsmålet om hvordan man vet det man vet, kan ses på som epistemologi. Kvale & Brinkmann (2017, s. 69) spinner videre på dette og sier, filosofien om kunnskap rommer en langvarig diskusjon om hva kunnskap er, og hvordan den oppnås. Jacobsen (2015, s. 23) skriver at epistemologi omhandler i hvilken grad det er mulig å få sann kunnskap om denne verden. Filosofien om kunnskap står sentralt fordi den definerer på hvilken måte en verdsetter kunnskap, og på hvilken måte en skal tilegne seg kunnskap. Som nevnt ovenfor så beskriver Jacobsen (2015) hensikten med forskning som det å bringe frem gyldig og troverdig kunnskap. Dermed er definisjonen av hva kunnskap er, veldig sentral. Epistemologisk havner oppgaven på et sosialt konstruktivistisk syn. Crotty (1998, s. 9) forklarer konstruktivisme med at man ikke kan gi mening til noe uten sine eksisterende tanker. Det vil si at ulike individer kan fortolke og forstå det samme fenomenet på ulike måter. Innenfor et pedagogisk fagfelt er det naturlig at tolkninger og forståelser av et fenomen kan oppfattes ulikt. Birkeland & Carson (2013, s. 32) påpeker at konstruktivismen konsentrerer seg om individuelle kunnskaper, mens sosial konstruktivismen konsentrerer seg om å skape kunnskap sammen. Et sosialkonstruktivistisk grunnsyn vil si, at en oppfatter kunnskap som konstruert av dem som deltar i sosiale sammenhenger (Thagaard, 2011). Sosial konstruktivismen fremhever at vi forstår omverdenen gjennom de kategorier vi gir uttrykk for (Jørgensen & Phillips, 2005 i Thagaard, 2011, s. 43). Sosialkonstruktivismen ser på sosiale fenomener utformet og skapt gjennom menneskelig samhandling, noe som innebærer at det relative og lokale får større tyngde enn det absolutte og universelle (Malterud, 2011, s. 29). Når det gjelder praksisnære temaer som denne oppgaven, hvor det i hovedsak handler om individer, vil et slikt vitenskapssyn være en relevant vei til kunnskap.

### 3.3 Hermeneutikk og fenomenologi

Hvilket mål en har for å drive forskning kan være ulik fra hvilket perspektiv en har. Et pragmatisk perspektiv vil ofte søke og skape forandring i praksis. Målet i denne oppgaven er å tolke og å skape forståelse. Altså et fortolkende teoretisk perspektiv. Den tyske filosofien om hermeneutikken er derfor særs relevant. Hermeneutikk er læren om fortolkninger av tekster. Fortolkning av mening er det sentrale. Et tolkende perspektiv, slik som hermeneutikken er slik jeg ser det, det mest egnede for å få svar på spørsmålet: *Hvordan håndterer lærere individuell tilpassing med tanke på muntlige ferdigheter?* Formålet med hermeneutikken er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 72). Kvale & Brinkmann (2017, s. 73) fortsetter med å presisere den sentrale plassen begrepene samtale og tekst har innenfor den hermeneutiske filosofi. Med tekst så menes også diskurs og handling. Gadamer (via Kvale og Brinkmann, 2017, s. 74) beskriver oss som samtalevesener som språket er en virkelighet for. Det er ingen tvil om at forståelse og tolkning er veldig sentrale begrep innenfor hermeneutiske tradisjon. Dermed kan en stille seg spørsmålet, hvorfor forstår vi og tolker på den måten vi gjør? Kvale og Brinkmann (2017, s. 74) henviser til Ricoeur (1971), som beskriver *mennesker som selvfortolkende, historiske vesner, med forståelsesredskaper som er betinget av tradisjon og historisk liv*. Eller slik som Gadamer har sagt, forståelse er avhengig av visse fordommer (Kvale og Brinkmann 2017). Kvale

og Brinkmann (2017, s. 74) fortsetter så med å henvise til Schwandt (2000, s. 201) som nevner at meningen fra en tekst kommer fra en kontekst. Den kunnskapen om hva andre gjør og sier og hva deres handlinger og ytringer betyr avhenger av en bakgrunn eller kontekst. Thuren (2009, s. 113) nevner også dette. Det med å forstå mennesker gjennom tolkning avhenger av egne vurderinger, forforståelse og kontekst. Som forsker er det viktig å være klar over dette. Min forforståelse av temaet rundt «*hvordan lærerne håndterer individuell tilpassing med tanke på muntlige ferdigheter*» vil være påvirket av egen skolegang, utdanning, egen arbeidserfaring og det faktum at dette er et interessefelt jeg har ønsket å forske videre på. Et hovedpoeng for hermeneutikerne er altså at forskerens subjektive referanseramme (hans forforståelse) medfører at han aldri kan opptre forutsetningsløst, hvilket igjen fører til at det i hermeneutikernes verden ikke finnes objektive forskningsmetoder (Grennes, 2001, s. 57). Begrepet om den hermeneutiske sirkel benyttes ofte når det snakkes om hermeneutikken. Den hermeneutiske sirkel spiller på det faktum at helhet og del henger sammen. Den enkelte del kan bare forstås ut i lys av helheten, på samme måte som helheten bare kan forstås ut ifra de enkelte delene (Grennes, 2001, s. 56). Dette blir på samme måte som musikk. Helheten og melodien skapes av flere lyder som er satt sammen som en helhet. I tolkningsarbeidet legges det vekt på forholdet mellom helhet og del, og på betydningen av kontekst og selvrefleksjon (Malterud, 2011, s. 28). Det er dette som er den hermeneutiske sirkel.

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. Fenomenologien er opptatt av menneskers livsverden og opplevelse (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 45). Malterud (2011, s. 28) peker på forståelse av menneskers subjektive erfaringer og bevissthet. Kvale og Brinkmann (2017, s. 45) beskriver fenomenologien innenfor kvalitativ forskning som et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens perspektiver og å beskrive verden slik som den oppleves av informantene. Det vil si at forståelsen er at det menneskene oppfatter, er virkeligheten. I min oppgave som handler om *hvordan lærere håndterer individuell tilpassing med tanke på muntlige ferdigheter*, så vil en fenomenologisk tilnærming betyr at det lærerne beskriver blir sett på som virkeligheten. Med utgangspunkt i at jeg som forsker ønsker å få bedre innsyn i nettopp hvordan muntlige ferdigheter blir håndtert med tanke på individuell tilpassing, så vil en fenomenologisk tilnærming gjøre at jeg får lærernes erfaringer og beskrivelser av dette. Kvale og Brinkmann (2017, s. 45) henviser seg til Merleau-Ponty (1962) som forklarer at fenomenologien handler om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig. Dette vil i denne oppgaven bety at utsagnene til informantene vil bli beskrevet så presist og fullstendig som mulig.

### 3.4 Casestudie

Metodologisk er oppgaven tett på det som kategoriseres som et casedesign. Jacobsen (2015, s. 89) trekker frem at det undersøkelsesopplegget en velger skal være best egnet til å belyse problemstillingen. Yin (1994, s. 5) trekker frem spørreordet som befinner seg i problemstillingen som avgjørende for hvilket design en skal benytte. Spørreordene problemstillingen må inneholde for å kunne bruke en casestudie er hvorfor eller hvordan (Yin, 1994, s. 6). Denne oppgaven har problemstillingen: *Hvordan håndterer lærere individuell tilpassing med tanke på muntlige ferdigheter?* Yin (1994, s. 12) trekker frem at essensen i en casestudie vil være å belyse en beslutning. En ønsker å se på beslutninger med spørsmål som hvorfor ble de tatt, hvordan ble de implementert og med

hvilket resultat. Ved å se problemstillingen vil forskningen i dette tilfellet belyse hvordan lærerne tar beslutninger rundt individuell tilpassing med tanke på muntlige ferdigheter. Jacobsen (2015, s. 97) drar frem rom og tid som et kriterium for en casestudie. Fenomenet som skal undersøkes må være i nåtid, og dermed mulig å observere. I dette tilfellet vil fenomenet forskningen handler om utspille seg i nåtid. Forskningen oppfyller dermed kriteriene for å benytte casestudie metodologisk.

Denne forskningen tar for seg en enkelt case. Dermed er oppgaven tett på en enkeltcase- studie. En enkeltcase-studie er en studie som dykker ned i en situasjon, organisasjon eller noe som er avgrenset i tid og rom (Jacobsen, 2015, s. 99). I dette tilfellet dykker en ned i en stor ungdomsskole for å se på deres håndtering av en situasjon. Denne situasjonen er lærerens håndtering av muntlige ferdigheter og individuell tilpasning. En styrke med en casestudie er evnen til å få en virkelighetsnær beskrivelse med tykke beskrivelser (Jacobsen 2015, s. 99). Dette åpner for å forstå samspillet mellom aktør og kontekst (Gertz via Jacobsen 2015, s. 99). Dette er igjen styrker som verdsettes i den hermeneutiske fenomenologiske tilnærmingen til denne oppgaven. Forskningen skjer i en bestemt skole, dette gjør at en konkret generalisering av funnene vil være vanskelig. Dette er en av svakhetene ved å legge seg tett på et casedesign. Det er viktig å være klar over disse svakhetene, likevel kan en argumentere for at det i akkurat i denne forskningen ikke er generalisering mellom skoler som er det viktige. Fordi når Jacobsen (2015, s. 99) drar frem enkeltcase-studie som egnet til å utvikle ny for forståelse og å fremme nye hypoteser og teorier, er det nettopp dette som er en del av hensikten til denne oppgaven. Ungdomsskolen som i denne oppgaven blir forsket på har aldri tidligere blitt forsket på når det gjelder denne situasjonen. Dette gir andre forskere et større innblikk omkring oppgavens tema, og gir et større helhetlig bilde til andre forskere som ønsker å se nærmere på lignende situasjoner i andre skoler.

### 3.5 Semistrukturert livsverdensintervju

For å belyse oppgavens problemstilling vil et semistrukturert livsverdensintervju basert på Kvale og Brinkmann (2017) bli benyttet i datainnsamlingsmetoden. Kvale og Brinkmann (2017, s. 46) påpeker at det semistrukturerte livsverdensintervjuet egner seg til den fortolkende hermeneutiske og fenomenologiske tilnærmingen. Et semistrukturert livsverdensintervju brukes ofte når temaene som skal forstås er fra dagliglivet eller fra informantenes egne perspektiver. I dette tilfellet ønsker en som sagt å søke informasjon rundt lærerens erfaringer og tanker rundt deres skolehverdag, med individuell tilpassing av muntlige ferdigheter. Kvale og Brinkmann (2017, s. 46) beskriver livsverden med at det er intervjuedes levde hverdagsverden. Dermed blir intervjuedes hverdagsverden i dette tilfellet deres arbeidsplass. Kvale og Brinkmann (2017, s. 46) er tydelige på at denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser fra informantens livsverden, og at fortolkninger av meningen med fenomenet blir beskrevet. Kvale og Brinkmann (2017, s. 46) nevner også rent intervjuteknisk hvordan et semistrukturert livsverdensintervju er. De påpeker at intervjuet er nærme en vanlig samtale, men fremdeles så er det profesjonelle intervjuet et formål. Videre nevner de at intervjuet verken er en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Dette har gjort at forskerens intervjuguide har overordnede tema som er sentrale for oppgavens problemstilling, videre finnes det flere forslag til oppfølgings spørsmål under hvert tema. Oppfølgings spørsmål benyttes for å klargjøre og å utdype det informantene forteller. I henhold til fenomenologien blir det viktig at informantene får beskrevet sine opplevelser slik de oppfatter dem. Som forklart tidligere beskriver Kvale og Brinkmann (2017, s. 45) fenomenologien innenfor kvalitativ

forskning som et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens perspektiver, og å beskrive verden slik som den oppleves av informantene.

Det ble som sagt utformet en intervjuguide med spørsmål rundt problemstillingen. Intervjuguiden var bygd opp med forslag til spørsmål, slik at en i gjennomføringen av intervjuet fikk stilt de spørsmålene en ville ha svar på. Temaene for intervjuguiden ble innledende spørsmål, muntlige ferdigheter, vurderinger, og tiltak.

### 3.6 Utvalg

I utvalgsprosessen er det viktig for meg å finne informanter som på best mulig vis kan belyse situasjonen rundt muntlige ferdigheter i skolen. Jacobsen (2015, s. 180) beskriver utvalget i kvalitative metoder som formålsstyrt. Det vil si at det er formålet med undersøkelsen som bestemmer hvem som bør intervjues. Siden muntlige ferdigheter er en del av de grunnleggende ferdighetene i skolen er dette noe alle lærere burde kjenne til. Likevel velger jeg å fokusere på å skaffe informanter som underviser i norskfaget. Dette ønsker jeg fordi det er en egen karakter i norsk muntlig. Siden karakterer er et kriterium i min utvalgsprosess har jeg derfor endt opp med å intervju norske faglige lærere på ungdomstrinnet. Dette gjør at gruppen som intervjues er tilnærmet lik. Noe som videre åpner for et bredt erfaringsgrunnlag. Begrepet informanter vil bli benyttet om intervjupersonene. Dette fordi informanter er personer som har god kunnskap om fenomenet vi undersøker (Jacobsen, 2015, s. 178). Respondenter er representanter for den gruppen vi ønsker å undersøke. For å få tilstrekkelig informasjon om fenomenet har jeg endt opp med å intervju fire forskjellige lærere. Dette valget er et resultat av at det gir nok informasjon, blir passende tidkrevende og av etiske grunner.

Selve rekrutteringsprosessen gikk bedre enn ventet. Jeg forhørte meg ved en ungdomsskole, og før jeg viste ordet av det hadde jeg tilstrekkelig antall av informanter. Jeg sendte mail til rektor ved skolen og spurte om jeg kunne få tillatelse til å gjøre intervju av noen lærere på skolen. Deretter fikk jeg tillatelse til å ta direkte kontakt med lærerne på skolen selv. Jeg valgte så å sende en uformell forespørsel til en lærer jeg hadde bekjentskap med på en skole. Denne læreren viderefremidlet kontakt med fire andre lærere.

Utvalgets bakgrunn vil bli presentert i en tabell under. For å gjøre det enklere å referere til intervjuene har jeg valgt å gi informantene nummer. Bakgrunnsinformasjonen til lærerne er samlet inn ved innledende spørsmål i intervjuet (Se vedlegg 2).

Informant nr.	Kjønn.	Erfaring.	Utdanning.
1	Mann	20 år i skoleverket.	Norsklærer
2	Mann	13 år i skoleverket.	Norsklærer
3	Dame	11 år i skoleverket.	Norsklærer
4	Dame	3 år i skoleverket.	Norsklærer



### 3.7 Gjennomføring

Når kontakten med informantene var etablert var det hele opp til gjennomføringen. Intervjuene ble gjennomført på et møterom ved skolen lærerne jobbet på, med diktafon utlevert av NTNU. Forskerens rolle i gjennomføringen av intervjuet starter lenge før selve intervjuet. I stor grad handler mye av gjennomføringen om hvor godt forberedt forskeren er på situasjoner som kan oppstå. I dette tilfellet ble relevant lesestoff en viktig faktor både i utformingen av intervjuguide og for forberedelse til gjennomføringen av intervjuet, dette for å kunne stille best mulige oppfølgingsspørsmål. Selve konteksten intervjuet utspiller seg i er også viktig å tenke over. Mitt ønske er at jeg skal få en så virkelighetsnær beskrivelse av lærerens opplevelse og erfaringer rundt spørsmålene. Dermed må jeg legge til rette for dette. Det var derfor viktig for meg å etablere gode relasjoner i forkant av intervjuet. Derfor hadde jeg det ikke travelt med å sette i gang med spørsmålene til intervjuet. De første minuttene før intervjuet og båndopptakeren ble slått på ble benyttet til uformell samtale. Et annet virkemiddel for dette er oppbygningen av intervjuguiden. Den starter med spørsmål som omhandler informanten selv, dette gjør at intervjuets første spørsmål skal være relativt enkel å svare på, slik at informanten er i gang. Dermed er uformell samtale og oppbygningen av intervjuguiden med på å skape en trygg atmosfære for informanten. Kvale og Brinkmann (2017, s. 160) presiserer viktigheten av de første minuttene av samtalen som avgjørende. Dette for å etablere en god nok kontakt med informanten til at den skal åpne seg opp og deler følelser og opplevelser for en fremmed. Til å begynne med anbefaler Kvale og Brinkmann (2017, s. 160) at intervjuet skal starte med en briefing av intervjuet formål og bruken av lydopptakeren. Intervjuobjektet skal også få muligheten til å stille noen spørsmål i forkant av intervjuet. Rådene ble benyttet i form av en briefing i forkant, i tillegg til dette gikk vi sammen gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 1) som var sendt til skolen i forkant av intervjuet. Når alt dette var gjennomført og følelsen var at intervjuobjektet hadde blitt tryggere i situasjonen de befant seg i, begynte gjennomføringen av selve intervjuet. Det var viktig for meg å vise lærerne at det de fortalte om var av interesse. Dette for å holde oppe den trygge rammen vi hadde skapt. Det ble prioritert slik at notater underveis av intervjuet ble nedprioritert og heller gjennomført i etterkant av intervjuet. Disse notatene ble da på kroppsspråk og holdninger underveis. Intervjuet ble gjennomført i tråd med de spørsmålene som er i intervjuguiden (se vedlegg 2) og oppfølgingsspørsmål. Dette for å få relevante svar til problemstillingen og for å på best mulig måte få beskrevet informantenes perspektiver slik den oppleves av informantene. Intervjuet ble avsluttet ved at intervjuobjektet hadde mulighet til å legge til noe. Dette anbefaler Kvale og Brinkmann (2017, s. 161).

### 3.8 Transkribering og analyse

Denne delen av oppgaven tar for seg transkriberingen av intervjuene som forberedelse til analysen, meningsfortetting som valg av analyse, fremgangsmåten som jeg har benyttet meg av og på hvilken måte dette har foregått i praksis. Resultat og funn vil bli presentert i en egen del.

#### 3.8.1 Transkribering

I analysen har jeg i første omgang transkribert intervjuene. Transkribering er når tale blir til skrift, eller som Kvale og Brinkmann (2017, s. 204) sier, transformasjonen fra muntlig

intervjusamtale til skriftlig tekst. Transkriberingen av intervjuene gjøres som en analyseforberedelse. Det vil si at transkriberingen blir benyttet som et virkemiddel for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse. Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker fra NTNU. Intervjuene ble i første omgang transkribert til dialekt, så deretter transkribert til bokmål. Dette for å bevare det etiske prinsippet om deltakerens anonymitet. I transkriberingen ble det gjort tykke beskrivelser, med fokus på kroppsspråk og tonefall, dette i tråd med den hermeneutiske og fenomenologiske tilnærmingen denne oppgaven har. Transkriberingen ble gjennomført av undertegnede og var en stor læring i seg selv. Kvale og Brinkmann (2017, s. 207) trekker frem at under transkriberingen kan intervjueren lære mye om sin egen intervjustil. Dette stemte i dette tilfellet. Selv om undertegnede tidligere har gjennomført og transkribert intervju er det aspekter som kommer opp i transkriberingen som en kan lære av. I denne typen oppgave var det viktig for meg å få transkribere intervjuene selv. Dette fordi jeg ønsket så tykke og presise transkriberinger som overhodet mulig. Dette følte jeg lettest lot seg gjøre dersom den som gjennomførte intervjuet også transkriberte intervjuet. Dette nevner også Kvale og Brinkmann som fremhever de sosiale og emosjonelle aspektene ved et intervju (2017, s. 207). Dette er viktige aspekter når en har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming.

### 3.8.2 Meningsfortetting

Denne analysen tar intervjupersonens uttalelser og komprimerer disse til kortere formuleringer (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 232). Dette medfører at lange setninger blir gjort mindre, slik at meningene i utsagnene kommer enklere fram. Da skal den umiddelbare meningen til informanten komme fram i få ord. For denne besvarelsen, som har et teoretisk utgangspunkt i hermeneutikken og fenomenologien vil meninger og tolkninger stå sentralt. Å forkorte lange setninger ned til enkle setninger som omhandler mening, vil gjøre oppgavens analyse ryddig og strukturert. Kvale og Brinkmann (2017, s. 232) trekker frem 5 trinn i en analyse av et intervju.

1. Lese hele intervjuet for å skaffe en følelse av helheten i intervjuet.
2. De naturlige meningsenhetene bestemmes av forskeren. På den måten det uttrykkes i intervjuet.
3. Utrykke tema som dominerer den naturlige meningsenheten. Lese intervjupersonens svar på en så fordomsfri måte som mulig. Tematiser uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel, dette gjøres på den måten forskeren fortolker dette.
4. Undersøke meningsenheten i lys av undersøkelsens spesifikke formål.
5. De viktigste emnene i intervjuet bindes sammen i et deskriptivt utsagn.

Først ble intervjuene lest flere ganger. Dette med å få et godt helhetsinntrykk, samtidig som en samfatter meningsinnholdet er veldig ofte første skritt i en fenomenologisk analyse (Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010, s. 174). Dette ble gjort, samtidig som jeg noterte ned mine tanker og følelser rundt helheten av intervjuet. Transkriberingen av tekstene var også en del av denne fasen. Da en selv transkriberer intervjuet blir en kjent med dens innhold og en blir godt kjent med informasjonen.

Meningsfortettingen artet seg slik at jeg delte utsagnene i naturlige enheter og til sentrale tema. De lange intervjuuttalelsene ble forkortet ned til min tolkning av hovedtema i utsagnene. Kvale & Brinkmann (2017, s. 232) presiserer at en meningsfortetting er til hjelp for å analysere lange intervjuer, og at forskeren leter etter

naturlige meningsenheter og uttrykker deres hovedtema. I dette tilfelle ble de transkriberte dokumentene av intervjuet, som var på ca. 10-14 sider, gjort om til ca. 3-4 sider. Denne prosessen av analysen var noe tidkrevende, og jeg måtte stole på mine egne tolkninger. Delen var også svært nødvendig for analysen, for når dette var gjort var intervjuenes meninger og hovedtema svært fremtredende, og den videre jobben i analysen ble enklere. De kondenserte setningene fra meningsfortettingen kan også virke som hermeneutikkens deler, som så ses opp mot problemstillingens helhet. Sentralt for hele analysen er at en ser på deler, før en trekker delene sammen til helheten. Dette er typisk for hermeneutikken. Nedenfor kommer et utdrag av en tabell jeg benyttet meg av i meningsfortettingen. Udraget er ment som et eksempel, for å vise hvordan denne delen av analysen utartet. Tabellen er hentet fra Kvale og Brinkmann (2017, s. 233).

Naturlig enhet	Sentralt tema
1.Når det handler om muntlige ferdigheter tenker jeg først og fremst på etos, logos og patos. Jeg tenker på hvordan elevene presenterer et emne og benytter seg av dette.	1.Retorikk i framleggsituasjoner.
2.Når det handler om å fange opp elever som av ulike grunner ikke når målene i muntlige ferdigheter, så er dette noe en ser, helt klart. De gjør ikke så mye ut av seg. Da må en finne ut hva en skal gjøre, ha en dialog med eleven, kanskje ta eleven ut for å finne ut hva vi skal gjøre. Mitt ønske er jo at eleven skal lykkes. Jeg tenker at motivasjon er en viktig del dette. Vi må klare å finne den rette motivasjonen til eleven. Men tilbake til spørsmålet, vi merker det dersom en elev faller gjennom her, det er helt klart.	2.Det er ikke noe problem å fange opp elevene som av ulike grunner ikke når målene om muntlige ferdigheter.  Motivasjon som verktøy.
3.Det er klart det er utfordringer for meg som lærer når elevene ikke når målene rundt muntlige ferdigheter, og er spesielt stille. Det er kjempe utfordringer. Som lærer har vi ca. 20 elever fordelt på en time. Også må en trekke fra fem minutter her, og fem minutter der. Timene varer aldri like lenge som en kunne trenge. Det er slik at en alltid må gjøre valg i løpet av en skoletime. Jeg må hjelpe alle elevene, de som ikke mestrer så godt, og de som mestrer veldig godt.	3.Ressursproblem, lite tid med hver elev.
4.Når det gjelder det å ha utfordringer når det gjelder muntlige ferdigheter så tenker jeg på vanskeligheter med å snakke i forsamlinger. Kanskje rett og slett det	4. Vanskeligheter med å snakke i forsamling.

med å tørre å snakke. Kanskje de har en frykt for å si noe feil når de først snakker. Det kan handle mye om selvtillit, det å våge å snakke.	Skummelt å tørre.  Frykten for å si feil.  Selvtillit
5.Om en elev skal meldes til for eksempel PPT på bakgrunn av deres muntlige ferdigheter så tenker jeg terskelen er veldig høy. Dersom eleven evner å ha en samtale med meg blir den neppe meldt opp. Jeg har aldri meldt en elev videre på grunn av dette. Det er mulig terskelen er for høy?	Høy terskel for å sende elever videre til PPT med tanke på deres muntlige ferdigheter.

I analysen er målet å undersøke meningsenhetene i lys av undersøkelsens formål, som det heter i punkt 4 i Kvale og Brinkmann´s fem trinn av analyse. Denne oppgaven har som problemstilling, *hvordan håndterer lærerne individuell tilpassing med tanke på muntlige ferdigheter?* Selve håndteringen av muntlige ferdigheter i skolen står sentralt for hva en ønsker å finne ut i denne analysen. Punktene nedenfor er punkter som det ses etter i analysen. Følgende punkter kan derfor være en oversikt over hva jeg ønsket å finne ut.

- Informantenes forståelse av muntlige ferdigheter og utfordringer innenfor dette.
- Hvordan oppdager lærerne elevene som har utfordringer rundt muntlige ferdigheter?
- Hvordan vurderer lærerne elevene i muntlige ferdigheter?
- Hvilken vurderingssituasjon benytter lærerne seg av når det gjelder vurderinger rundt muntlige ferdigheter?
- Hvilke strategier benyttes i møte med elevene med utfordringer rundt muntlige ferdigheter?
- Hvordan blir undervisningsoppleggene tilrettelagt, hvordan tiltak settes inn, og når.

Deretter vokste kategoriene som analysen har falt ned på, ut fra intervjuenes utsagn. Målet med fremgangsmåten i denne oppgaven er å tolke og å skape forståelse av utsagnene i intervjuet. Dette er forklart i metoddelen som omhandler hermeneutikken og fenomenologien i punkt 3.3. Hermeneutikken omhandler i hovedsak fortolkninger av meninger. Fenomenologien har som interesse å forstå sosiale fenomener fra aktørens side (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 45). Dette vil si, å beskrive verden slik som den oppleves av informantene. Dette er prioritert i analysen. Kategoriene nedenfor er valgt for å gi en strukturert og beskrivende tekst for leseren.

- Differensiert oppfatning av begrepet muntlige ferdigheter.
- Håndtering av vurderingssituasjoner når det gjelder muntlige ferdigheter.

- Hvordan møter og oppdager lærerne elever med utfordringer rundt muntlige ferdigheter?

Nå kunne jeg plassere de fortattede meningsutsagnene til intervjuobjektene under samme kategori. Dette gjorde at jeg fikk alle svarene og meningene til informantene i samme dokument. Dette er nok et eksempel på helhet-del prosessen som er sentral for hermeneutikken. For å holde dokumentet ryddig benyttet jeg meg av intervjunavn som informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. Deretter gikk jeg løs med fargekoder og markerte ulike aspekter med intervjuene. Dette ble gjort på den måte at jeg i de ulike kategoriene farget de ulike meningene etter farger. Var det noen som hadde lik oppfatning av et tema så ble de eksempelvis markert i fargen grønn. Ulikheter ble markert i rødt. Dette gjorde det enklere for meg å se hvilke tema som informantene var enige i, eller hvilke tema informantene hadde stor spredning i meninger om. Dette gjorde at jeg hadde fortattet utsagnene til intervjuene til små setninger. Til slutt bandt jeg sammen de viktigste emnene i et deskriptivt utsagn. Dette ble dermed en beskrivende tekst som tok for seg det sentrale for intervjuene. Dette gjorde at meningene og funnene fra intervjuene ble tydeliggjort. Dette er det Kvale og Brinkmann (2017, s. 232) trekker frem som det femte punktet i fem trinn for en analyse av intervju.

## 3.9 Kvalitet

Kvalitet i denne oppgaven gjøres rede for gjennom etikk, gyldighet og troverdighet. Dermed vil siste del av dette kapitlet omhandle nettopp dette.

### 3.9.1 Ethiske vurderinger

Etikk handler først og fremst om rett og galt. Innenfor denne oppgaven står dermed begrep som rettigheter, prinsipper og regler sentralt. Denne delen av oppgaven skal gjøre rede for de etiske vurderingene som er gjort underveis. Det er ikke vektlagt noen stor begrepsavklaring av begrepene som står forklart i informasjonsskrivet (vedlegg nr. 1).

Før selve innsamlingen av data starter må prosjektet meldes opp til norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD må da godkjenne prosjektets plan for å ivareta personvernsopplysningene. Denne oppgaven er blitt godkjent ut ifra NSD sine krav til personopplysninger (vedlegg nr. 3). I informasjonsskrivet som ble sendt ut til skolen i forkant og som ble gått gjennom i forkant av selve intervjuet står det blant annet om informantenes rettigheter, anonymitet, informert samtykke og prosjektets formål. Disse er nærmere beskrevet i informasjonsskrivet (vedlegg 1). Informantene signerte så skriftlig samtykke.

Kvale og Brinkmann (2017, s. 95) presiserer at etikk og moral er integrert i alle fasene av en intervjuundersøkelse. Kvale og Brinkmann fortsetter ved å liste opp etiske problemstillinger ved tematiseringen, planleggingen, intervjusituasjonen, transkriberingen, analyseringen, verifiseringen og rapporteringen. I forskningen har det oppstått flere etiske problemstillinger i alle fasene, likevel ønsker jeg å trekke frem begrepet om konfidensialitet som et sentralt begrep. På hvilken måte kan jeg ivareta

konfidensialiteten i denne metoden? Dette spørsmålet stille jeg meg blant annet i planleggingen, i intervjusituasjonen og i transkriberingen. Et eksempel på et slikt etisk dilemma er i transkriberingen hvor tykke beskrivelser, som er sentral for fenomenologien, transkriberes over på en annen dialekt. Den etiske vurderingen blir i dette tilfellet at informantens konfidensialitet vektlegges, og et viktig virkemiddel for dette er å normalisere dialekten over til bokmål. I tillegg til dette er utarbeidingen av intervjuguiden gjort med hensikt i at informantene ikke skal overgi noen som helst sensitiv informasjon. Jeg ønsket lærerens egne tanker og refleksjoner rundt temaet om individuell tilpasning av muntlige ferdigheter. Ville det da ha noe å si for oppgaven dersom intervjuguiden ble sendt til informantene i forkant? Dette valgte jeg å ikke gjøre. Jeg ønsket å informere informantene så presist som mulig om hva prosjektet gikk ut på, men jeg ønsker også å høre deres tanker, erfaringer og opplevelser rundt temaet. Det var det viktig at jeg fikk gjøre nettopp dette og derfor ble ikke intervjuguiden sendt ut i forkant.

Lydfilene som ble tatt opp blir slettet etter at oppgaven er levert. I tillegg til dette vil også de transkriberte dokumentene slettes.

### 3.9.2 Gyldighet og troverdighet

Jacobsen (2015, s. 16) legger frem to krav til empiri som bør tilfredsstillers. Disse er:

1. Empirien må være gyldig og relevant (Valid)
2. Empirien må være pålitelig og troverdig (Reliabel)

Før en går videre for å se på hvilken måte disse kravene oppfylles i denne oppgaven, er det greit å forklare noen begrep. Gyldighet og relevans ser på spørsmålet som omhandler om empirien faktisk gir svar på det eller de spørsmålene vi har stilt. Vi skiller mellom intern gyldighet og ekstern gyldighet. Dette er to ulike typer for gyldighet og relevans som opererer i vitenskapelig metode (Jacobsen, 2015, s. 17). Intern gyldighet handler i store trekk om hvorvidt vi har dekning i våre data til å trekke de konklusjonene vi gjør. Ekstern gyldighet og relevans handler om resultatene fra et avgrenset område er gyldige i andre sammenhenger. Jacobsen (2015, s. 17) trekker frem begrepene generalisering og overførbarhet. Dette gjør han fordi ekstern gyldighet sier noe om i hvilken grad et funn kan generaliseres til andre sammenhenger. I kvalitativ forskning får en anledning til å gå i dybden, noe som reduserer feilfaktorer. Denne positive effekten vil gå noe på bekostning av oppgavens generalisering. Funn fra fire informanter på en ungdomsskole, kan ikke ukritisk generaliseres. Denne besvarelsen vil ha intern gyldighet, men på bekostning av ekstern gyldighet. For å styrke gyldigheten er det benyttet lydopptaker. Dette gjør at en kan gå gjennom intervjuene nøye, og at informantenes utsagn blir presise.

Når det gjelder det andre kravet til empiri som omhandler pålitelighet og troverdighet, så menes det at undersøkelsen må være til å stole på (Jacobsen, 2015, s. 17). Et spørsmål en kan stille seg her er, ville en fått samme svar, dersom en har gjennomført undersøkelsen to ganger? Sosialkonstruktivismen konsentrerer seg om å skape kunnskap

sammen. Thagaard (2011) sier at sosialkonstruktivismen handler om at en oppfatter kunnskap konstruert av de som deltar i sosiale sammenhenger. I en undersøkelse basert på et livsverdenintervju vil kunnskapen skapes sammen av intervjuer og deltaker, derfor vil trolig et nytt intervju og en ny undersøkelse gi nye/andre svar. Oppgavens pålitelighet ligger i at en undersøker fenomenet i et gitt tilfelle. Målet er å belyse lærernes egne tanker og erfaringer rundt individuell tilpasning rundt muntlige ferdigheter. Jeg har videre fulgt masterprogrammet på NTNU der jeg har fått tilbakemelding fra veileder og medstudenter på prosjektet. Slik jeg ser det vil dette øke troverdigheten til forskningen. Min bakgrunn som lærer kan påvirke hvordan jeg tolker og analyserer som jeg gjør. Dette er noe jeg har vært bevist på, og har forsøkt å være forsker med hensikt i å belyse det informantene ytrer.

Det at jeg har hatt stort fokus på redegjørelsen og nøye beskrivelser for metoden, forskerrollen og innsamlingen av data er slik jeg ser det en viktig faktor for både oppgavens pålitelighet og gyldighet. Besvarelsen er gjennomsiiktig og nøye beskrevet, for å styrke både påliteligheten og gyldigheten.

## 4 Presentasjon av funn

I denne delen av besvarelsen vil funnene fra analysen presenteres. Selve analysen og tolkningene glir på mange måter over i hverandre. Dette er vanlig i kvalitative studier. Analysen forsøker å finne mønster, budskap eller mening i et større datamateriale. Dersom det er mulig forsøker en å trekke konklusjoner. Tolkning handler i større grad om å ta disse opplysningene videre for å vurdere hvilke konsekvenser analysen og konklusjonene har for det som undersøkes (Johannesen, Kristoffersen & Tuft, 2010, s. 164). Funnene som presenteres er relevante for min problemstilling som er, *hvordan håndterer lærere individuell tilpassing med tanke på muntlige ferdigheter?* Strukturen for denne delen av besvarelsen resulterer i tre kategorier. Disse er,

- Differensiert oppfatning av begrepet muntlige ferdigheter.
- Håndtering av vurderingssituasjoner når det gjelder muntlige ferdigheter.
- Hvordan møter og oppdager lærerne elever med utfordringer rundt muntlige ferdigheter?

Jeg velger derfor å dele besvarelsen inn med disse kategoriene som overskrifter. I hovedsak vil det være en beskrivende tekst som omhandler utsagnene til de fire informantene, og i enkelte tilfeller vil også utsagn eksemplifiseres for beskrivelse. Dette for å styrke kvaliteten til oppgaven. De kategoriske overskriftene er valgt ut fra analysen. Dette for å presentere relevant informasjon på en presis og strukturert måte.

### 4.1 Differensiert oppfatning av begrepet muntlige ferdigheter

Et gjennomgående trekk fra analysen, er at informantene virker ha en differensiert oppfatning til begrepet muntlige ferdigheter. To av informantene trekker spesielt frem presentasjoner og muntlig fremlegg av ulike emner som viktige. Her vektlegger informantene begreper som formidlingsevne og retorikk. I dette tilfellet velger jeg å tolke disse to informantenes syn på muntlige ferdigheter direkte inn mot hvor godt elevene ordlegger seg og presenterer et emne. Dette blir med andre ord en mer presentasjonsteknisk forståelse av muntlige ferdigheter. Eleven skal velge ut stoff, forberede en presentasjon og så formidle dette muntlig.

De to andre informantene har et syn på muntlige ferdigheter som er noe ulikt de to overnevnte beskrivelsene. Her blir kommunikasjon, refleksjon, lytting og evnen til å få frem meningen sin i diskusjoner, samtaler og andre arenaer trukket frem. Det er med andre ord en varians mellom forståelsen av begrepet muntlige ferdigheter. Den ene siden fremhever retorikk og formidlingsevne, mens den andre siden fremhever i større grad samtaler, kommunikasjon, refleksjon og lytting.

Et annet funn fra analysen viser til at det også er et differensiert syn hos informantene rundt hva som utgjør reelle utfordringer når det gjelder muntlige ferdigheter. Et begrep



som går igjen hos alle er begrepet usikkerhet. I et tilfelle blir sjenanse og usikkerhet knyttet til situasjoner med muntlig fremlegg trukket frem. I et annet tilfelle blir det sagt:

Det handler mye om å tørre å snakke, dersom en har utfordringer når det gjelder dette. Kanskje har man utfordringer med å snakke foran forsamlinger, eller bare frykten for å ta feil, dersom en først snakker (Informant 4).

I et tredje tilfelle bemerker læreren utfordringen sett ut ifra et vurderingssperspektiv for seg selv. Dette fordi elevene har vanskeligheter med å delta i samtaler. Det at elevene ikke sier noe, gjør det vanskelig å vurdere dem. Et fjerde tilfellet trekker frem dårlig undervisning av lærere, og lite kurs rundt retorikk som et viktig poeng for elever med utfordringer. I dette tilfellet kan budskapet tolkes som at utfordringene elevene har i muntlige ferdigheter omhandler en selvforståelse rundt hvordan en skal legge frem det en har å si. Informantene er samstemte når det gjelder at elever som har utfordringer rundt dette blir oppdaget. Her tolker jeg det til at alle informantene peker på den sosiale kompetansen sin som det verktøyet som oppdager at en elev har utfordringer når det gjelder muntlige ferdigheter. Det er mitt inntrykk at samtlige informanter ikke ser på det som problematisk å oppdage om elever har utfordringer når det gjelder muntlige ferdigheter.

Analysen viser til at når det snakkes om utfordringer for læreren i møte med elever som er spesielt stille, eller som av ulike grunner har utfordringer med muntlige ferdigheter, virker det som relasjoner og varierte arbeidsmåter er sentrale begreper. Informantene er opptatt av læringsutbytte og mestringsfølelse. Utfordringen for informantene ligger i å skape dette på best måte.

Dersom du klarer å skape en god relasjon til elevene og skaper en trygghet har jeg troen på at de stille elevene skal få blomstre litt, og at de skal få vise de gode kunnskapene de har. Derfor er det viktig med varierte undervisninger og vurderingsformer. Slik at alle får vist seg frem (informant 4).

Analysen trekker også frem generelle faglige utfordringer i skolen med bakgrunn i muntlige ferdigheter og stille adferd. Begreper som trekkes frem er selvtillit, selvfølelse, motivasjon og bekreftelse. Videre er det en bekymring hos informant 3 som sier,

Det kan gi store faglige utfordringer. Det er fremdeles noen lærere som benytter seg av hyppighet på handsopprekning som en indikasjon på at elever kan mye, jo mere du rekker opp handa, jo bedre karakter får du. Dette mener jeg er feil (informant 3).

I dette tilfellet er informanten redd for at vurderingsgrunnlaget er feil, og at det skal gi eleven problemer med karakterene. Dersom en sammenligner dette med begrepene rundt selvtillit, selvfølelse, motivasjon og bekreftelse, så kan en tenke seg til at alle disse begrepene kan bli påvirket negativt av et vurderingsgrunnlag som føles urettferdig.

## 4.2 Håndtering av vurderingssituasjoner når det gjelder muntlige ferdigheter

Når det gjelder vurderinger av muntlige ferdigheter viser analysen at de mest sentrale begrepene er karakterer, læreplan og kompetansemål. Andre begreper som kommer frem her er vurderingskriterier, som lærerne må benytte seg av for å kunne vurdere elevene. Men hvordan jobber lærerne for å vurdere elevene? Slik jeg ser det er muntlige fremlegg den vanligste metoden lærerne benytter seg av for å vurdere elevene. I hovedsak virker det som elevene får emner de arbeider med, og som ender i en presentasjon foran resten av klassen. Det er dette som er normalen, og den metoden som blir hyppigst nevnt i spørsmålene rundt hvilken måte lærerne vurderer elevene muntlig. Det kan nesten virke som en selvfølge for lærerne at det jeg undersøker er vurderinger rundt fremleggene. På spørsmål om vurderingskriteriene kommer det blant annet svar som er rettet mot problemstilling og formidlingsevne. Det å gripe publikum og å gjøre stoffet interessant. Dette tolker jeg direkte inn i vurderingen av et fremlegg. Det virker som muntlige fremlegg er normalen, og den vanligste veien å gå for å skaffe seg vurderingsgrunnlag i Norsk muntlig. Alle fire informantene snakker direkte om muntlige fremlegg når jeg spør om vurderingskriterier, karaktersetning og krav til muntlig aktivitet i skolen. Likevel er det en forskjell her. To av lærerne snakker om muntlige fremlegg som den største selvfølge, og lister opp vurderingskriterier direkte rettet inn mot muntlige fremlegg. De to andre informantene trekker frem at de er bekymret for at dette er den ensidige måten å vurdere elevene på. De viser også til en bekymring rundt om andre lærere utelukkende benytter seg av fremlegg som vurderingsmetode. Informant 4 trekker frem variasjon som ekstremt viktig. Dersom vurderingen er ensidig, vil dette kunne føre til at eleven ikke får vist det en kan. Dersom en varierer vil eleven ha større mulighet til å få vist fram sine ferdigheter. I hovedsak kan det fra analysen oppsummeres to punkter som lærerne trekker frem som vurderingsgrunnlaget:

- **Muntlige fremlegg.**

Alle lærerne tenker automatisk på denne formen. Den ene halvparten av informantene fremhever at det er denne metoden som er den vanlige, og det kan nesten virke som muntlige fremlegg er den eneste måten elevene vurderes på. Den andre halvparten av informantene er derimot bekymret for at lærerne kun benytter seg av denne måten. Når det gjelder elever som, av ulike årsaker ikke behersker fremlegg framfor klassen, sier Informant 2,

Dersom det er umulig å snakke foran hele klassen må vi gjøre det på tomannshånd. Det er klart det ikke er noen fordel, elevene må få øve på det de skal. I hovedsak legges det press på elevene slik at de til slutt klarer å holde framlegg foran klassen. Dersom det ikke går, er det som sagt på tomannshånd. Så er spørsmålet om dette er rett. Når en egentlig ønsker at elevene skal snakke foran hele klassen (Informant 2).

Det er muntlige fremføringer som avgjør karakteren. Absolutt, jeg er opptatt av at det må være en viss varighet. Og det må være over 3 minutter. Det er også klart muntlig aktivitet i timene er positivt (Informant 1)

- **Varierte vurderingssituasjoner.**

Denne siden trekker frem gruppearbeid hvor lærerne går og hører og er med i samtaler. Det kan være samtaler en og en, eller i små grupper. Muntlige fremlegg kommer også inn her. Men det er i en større variert gruppe.

Tidligere føler jeg de tradisjonelle fremleggene var vanligst og det viktigste. Nå er følelsen at det ikke er det lengre. Ivertfall for min del. Det er mange måter å gjøre dette på, og jeg liker å variere (Informant 4)

Inntrykket er at det vanligste er muntlige fremføringer, men jeg synes det utelukker mange elever. Derfor varierer jeg mye. Jeg kan blant annet be elevene filme seg selv i små grupper. Da føler jeg andre elever får vist seg bedre fram. Når det gjelder muntlig aktivitet i timene verdsetter jeg kvalitet over kvantitet (Informant 3).

Det er enighet om at muntlige ferdigheter påvirker karakteren i norsk muntlig først og fremst. Når det gjelder hva som skal til for å få god karakter i norsk muntlig trekkes det frem å være tydelig, god formidler og å snakke rolig. Det blir også sagt av informant 2 «Det er klart det ikke er en fordel å være introvert og sjenert».

#### 4.3 Hvordan møter lærerne elever med utfordringer rundt muntlige ferdigheter?

Når det gjelder tiltak som omhandler muntlige ferdigheter, er mitt inntrykk etter analysen, at det i hovedsak foregår en tilpassing som er sentrert rundt vurderingssituasjonen til elevene. Rene pedagogiske tiltak med mål om positiv utvikling av ferdigheter virker ha et mindre fokus. Når det snakkes om tilrettelegging, er dette tilrettelegging av situasjoner elevene skal bli vurdert i. Da snakkes det ofte om å tilpasse foredrag til at læreren er på tomandshånd med eleven, slik at foredraget skjer bare mellom dem. Trygghet blir trukket fram som et begrep innenfor tilrettelegging av undervisningen. Her trekker Informant 1 frem oppvarmingsøvelser, viktigheten av å bli godt kjent i klassen og å skape en følelse av trygghet innad i klasserommet. Trygghet er også stikkordet når lærerne snakker om tilretteleggingen av muntlige fremlegg, slik at disse tas på tomannshånd og ikke foran hele klassen. Andre tilpasninger kan være at elevene får levere fremlegg digitalt, eller at elevene plasseres i en tilpasset gruppe ved gruppearbeid, og at eleven kan bli tatt ut av klasserommet til en mindre formell samtale med lærer. I sum kan tiltakene tolkes som å primært handle om hvordan en kan skaffe seg vurderingsgrunnlag, og ikke hvordan en kan gjøre eleven sterkere i muntlige ferdigheter. Dette inntrykket får jeg av alle fire informanter.

Analysen viser også hvordan lærerne løser situasjoner hvor en elev av ulike grunner, som f.eks. fravær eller unnskyldninger, ikke holder presentasjoner foran klassen. Holdningen til samtlige informanter er ganske enkelt at en finner en måte å løse situasjonen på. Samtlige legger også fram løsningen å holde presentasjon kun foran lærer. Det virker ikke som dette er noe stort problem for lærerne, og at det løser seg på en eller annen måte. Inntrykket her er at lærerne har gode erfaringer med dette, og at så lenge elevene får tilpasset vurderingssituasjonen til en tryggere arena, så lar det seg løse. Det er delte meninger når det gjelder å presse elevene til å holde foredrag. Informant 1 sier han ofte presser på for at presentasjonen skal holdes foran folk. Er det

problematisk finner de frem til et publikum som eleven blir med på. Informant 4, sier hun aldri tvinger noen.

Analysen viser også til hvor ofte lærerne velger å holde fremleggene i norskfaget. Her viser analysen alt fra 2-4 fremlegg hvert semester.

Alle lærerne er enige i at svakere muntlige ferdigheter kan ha en negativ innvirkning på elevenes sosiale skolehverdag. Lærerne trekker frem situasjoner i friminuttene, og sier at det ofte er de mest aktive elevene som de ser i samtaler, og sammen med mange andre elever. Informant 2 sier «De som er stille i klasserommet er nok stille utenfor klasserommet også», informant 4 er også delvis enig og sier «Det kan påvirke deres sosiale skolehverdag, men det kan også hende de har sine trygge rammer utenfor klasserommet og er aktive der. Men jeg tror nok dessverre det ofte har sammenheng, ja»

Alle informantene svarer også at de aldri har meldt en elev videre, til grundigere spesialpedagogiske tiltak grunnet deres muntlige ferdigheter. Inntrykket jeg sitter igjen med etter analysen, er at alle lærerne mener terskelen for å melde en elev til feks PPT grunnet muntlige ferdigheter, er veldig høy. Informant 2, sier «Det må nok nesten være mistanke om en diagnose som påvirker dette, for at jeg skal melde opp en elev grunnet muntlige ferdigheter».

Videre virker det som informantene har en god følelse rundt hvordan deres sosiale kompetanse relativt lett skal kunne fange opp elevene som trenger spesialpedagogiske tiltak som følger av problematikk rundt muntlige ferdigheter. På spørsmål om når en merker at eleven er på terskelen, svarer lærerne, «det merker vi». Med andre ord, lærerne føler de klarer å fange opp elevene som av ulike grunner havner der hvor en trenger spesialpedagogiske tiltak. De mener samtidig at terskelen for dette er veldig høy. Videre viser undersøkelsen at samtlige av informantene, som alle har mange år i skoleverket, aldri i praksis har meldt en elev til spesialpedagogiske tiltak som følge av muntlige ferdigheter. Siden samtlige føler de «merker» dette, vil det da tyde på at ingen av lærerne har hatt behov for å melde en elev til videre vurdering som følge av muntlige ferdigheter i skolen? Informant 3 spør seg selv undrende på slutten av intervjuet «kanskje er terskelen for høy?».

## 5 Drøfting

Å tolke betyr å sette noe i inn i en større ramme eller sammenheng (Johannessen, Kristoffersen & Tufte, 2010, s. 164). Funnene vil bli sett på i lys av relevant teori. Konsekvensene av funnene og teorien vil bli tolket inn mot problemstillingen. Drøftingen er delt inn i to deler. Den ene delen omhandler oppfatningen av begrepet muntlige ferdigheter, mens den andre delen i større grad omhandler tiltak på området.

### 5.1 Oppfattning av begrepet muntlige ferdigheter

Til å begynne med er det relevant å drøfte omkring lærerens forståelse av begrepet muntlige ferdigheter. Dette fordi forståelsen til lærerne har mye å si når de skal bestemme hva som skal tilpasses, og også for vurdering av muntlige ferdigheter. Kompetansemålene i norsk muntlig og de overordnede målene for grunnleggende ferdigheter gjør det slik at jeg tolker at hovedarenaen for utvikling av muntlige ferdigheter er i faget norsk muntlig. Dette er naturlig siden kompetansemålene og målene lett kan sammenlignes. Norsk muntlig har også en egen karakter som gjør det naturlig at det skal være stort fokus på muntlighet og undervisning og utvikling innenfor dette. En ferdighet som blir betegnet som en av fem grunnleggende ferdigheter burde, slik jeg ser det, også ha en grunnleggende plass i skolen. Både rundt elevenes utvikling og skolens undervisning burde muntlige ferdigheter, som en av de grunnleggende ferdighetene, tilegnes stor oppmerksomhet. I sammenligningen mellom målene for muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016), opp mot målene for muntlige kommunikasjon i norsk faget (utdanningsforbundet, 2014) og også opp mot veilederen for norsk muntlig (utdanningsforbundet, 2013), har det å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale en svært sentral plass innenfor målene innenfor muntlige ferdigheter. Jeg har en forståelse av at muntlig kommunikasjon og veilederen for karakterer i norsk muntlig også verdsetter lytting, tale og samtale. Det er noen forskjeller og en ser tydeligere vektleggingen av evnen til å legge frem relevant fagstoff, planlagte muntlige situasjoner, analyser og bruk av virkemidler, innenfor veilederen for norsk muntlig og målene for kommunikasjon i norsk faget. Dette er områder som vektlegges til en god karakter. Begrepene spontan og forberedt tale blir nevnt innenfor muntlige ferdigheter, mens det i større grad vektlegges å legge frem relevant fagstoff, analyser, og argumentasjon i veilederen for karakteren i norsk muntlig (utdanningsforbundet, 2013). Videre virker det som vurdering og presentasjoner av muntlige fremlegg har en stor plass innenfor muntlig kommunikasjon (utdanningsforbundet, 2014). Likevel er mitt inntrykk at disse tre områdene har tilnærmet like mål.

Lærernes forståelse er som sagt noe delt. På den ene siden blir formidlingsevne og retorikk nevnt. På den andre siden blir samtaler, kommunikasjon, refleksjon og lytting lagt frem som lærenes forståelse av muntlige ferdigheter. Dermed er informantene inne på hver sine deler av hva muntlige ferdigheter er. Dette kan igjen, slik jeg tolker det, ha en stor påvirkning på hvem lærerne mener har utfordringer og hvem som trenger individuell tilpasning rundt muntlige ferdigheter. Dette siden det er stor forskjell på formidlingsevne og retorikk, som jeg tolker direkte inn i fremlegg og muntlige presentasjoner, og på samtaler, kommunikasjon, refleksjon og lytting. Slik jeg ser det er det stor forskjell på å holde muntlige presentasjoner kontra samtaler, refleksjoner og

lytting. Dermed tenker jeg at dette funnet kan beskrives som viktig. Lærernes ulike tolkning av muntlige ferdigheter kan videre tenkes å kunne føre til uheldige konsekvenser. Dette kan være spesielt sårbart for elever som av ulike grunner ikke har samme forutsetninger innenfor muntlige ferdigheter og norsk muntlig. I det ene klasserommet kan elever som er stille bli sett på som lyttende og reflekterte, men i et annet klasserom kan disse få tilpassete opplegg som går på å bli tryggere i framleggs situasjoner. Dette kan ses opp mot funnene fra analysen som omhandler hva som er reelle utfordringer innenfor muntlige ferdigheter. Her nevner alle informantene begrepet usikkerhet, og mener utfordringene ofte grunner i dette. I en differensiert holdning til hva muntlige ferdigheter handler om kan usikkerheten, som lærerne mener er en utfordring, være fremtredende i ett felt, men ikke i et annet. Enkelt forklart er funnet at det er stor forskjell i hva lærerne legger i begrepet muntlige ferdigheter. Da vil det også naturlig være stor forskjell i hva lærerne velger å vektlegge når det gjelder individuell tilpassing innenfor dette.

Den ene siden vektlegger da en interaktiv prosess som fokuserer på lytting, samtaler og kommunikasjon. Dette kan dermed virke nærmere Vygotskys (1978) syn på utvikling. Vygotskys teori handler om at læring forstås som en sosial prosess, og at læring skjer i et samspill. Teorien støtter utvikling i en slik interaktiv prosess. Dermed vil denne forståelsen av begrepet muntlige ferdigheter i større grad være utviklende for muntlige ferdigheter i henhold til Vygotskys teori om utvikling. Den andre siden av forståelsen av begrepet, fokuserer mer på en intern isolert prosess, som bare verifiseres i en vurderingssituasjon. Denne prosessen er mer individuell. Planleggingen og fremføringen skjer enkeltvis. Også i fremleggsituasjonen er det et sterkere fokus på formidling og dermed enveiskommunikasjon kontra dialog. Vygotskys syn på læring er revet bort fra det individualistiske perspektivet og handler i større grad om sosial læring.

Et annet poeng, som Vygotsky er opptatt av, er bruken av en medierende hjelper. Dette begrepet er viktig for utviklingen og læringen innenfor ferdigheten, og er derfor et viktig begrep for om elever trenger individuelle tiltak eller ikke. Vygotsky mener at utviklingen strekker seg fra å først løse oppgaver i samspill med andre, for så å løse oppgaver individuelt. En medierende hjelper er noen som hjelper eleven, som kan bedre enn eleven (Imsen, 2014, s. 192). Når forståelsen av begrepet er såpass differensiert er det også lett å tenke seg til at undervisningen er ulik. Mine erfaringer fra undervisningen innenfor muntlige ferdigheter i ungdomsårene, er at en sjeldent benytter seg av en medierende hjelper innenfor dette temaet. Inntrykket mitt etter analysen er fremdeles at dette er svært lite fremtredende innenfor temaet utvikling av muntlige ferdigheter. På den ene siden har vi interaktive prosesser som vektlegger lytting, samtaler og kommunikasjon, mens på den andre siden vektlegges formidlingsevne og muntlige fremlegg. I begge tilfeller er inntrykket mitt at det meste handler om vurdering og ikke undervisning. Analysen viser at når en elev blir vurdert etter et fremlegg så skjer det ofte ei summativ vurdering. Det kan virke som at den summative vurderingen er i førersetet når det gjelder vurdering innenfor muntlige ferdigheter. Analysen viser at vurdering står sentralt for arbeidet med muntlige ferdigheter. Et større fokus på formativ vurdering vil da rette fokus på utvikling og opplæring. Målet med formativ vurdering er å hjelpe elevene på å bli bedre (Lauvås, 2018, s. 26). En annen faktor for å fremme utvikling er å ha mere fokus på tradisjonell klasseromsundervisning innenfor ferdigheten. Den medierende hjelper er en teori som støtter den klassiske klasseromsundervisningen. Hvorfor er det ikke et større fokus på å ha mere tradisjonell undervisning når det gjelder muntlige ferdigheter? Dersom en hadde fokusert mere på undervisning innenfor lytting,

samtaler, kommunikasjon, og forøvrig formidlingsevne og av typen «slik holder du et godt muntlig fremlegg». Dette kunne gjort elevene i bedre stand til å mestre en slik oppgave alene. Elevens utvikling, og ikke elevens vurdering ville vært i fokus. Da ville en i tråd med Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen flytte seg fra å løse en oppgave i samspill og med hjelp og støtte til å løse den alene. Dette vil da være en stor faktor i om elever faktisk trenger individuell tilpasning, eller om en rett og slett bare trenger en systemorientert endring i hvordan faget velger å fokusere på utvikling. Dette er slik jeg ser det i tråd med Nordahl et Al. (2017) og rapporten *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Rapporten har et mål om at elever med behov for spesialundervisning føler seg inkludert i felleskapet. En mere tradisjonell tilnærming til undervisning av ferdighetene og norsk muntlig delen av norskfaget kan være en inkluderende faktor. Noe som gjør at flere elever får ta del av felleskapet og klasserommet. Det kan være at elever som i utgangspunktet hadde et behov for spesialundervisning slipper dette, fordi undervisningen blir bedre. Samtidig kan det være en faktor som danner trygghet. Dette siden alle informantene nevnte usikkerhet og utrygghet som faktor for utfordringer, ofte sett i et vurderingsperspektiv. Et større fokus på utvikling og tradisjonell opplæring kan øke ferdighetsnivåene til elevene. Noe som igjen gjør elevene tryggere i vurderingssituasjonene. Oppsummert vil det da være en større arena for utvikling i tråd med Vygotskys syn på utvikling, gjennom medierende hjelpere, proksimale utviklingssoner og en tradisjonell tilnærming til undervisning. Det kan også være en mere betryggende form for undervisning, i forhold til muntlige fremlegg. Dermed kan det være at tiltak, som handler om trygghet og usikkerhet rundt muntlige fremlegg og muntlig aktivitet i forsamlinger svinner ut. En har dermed også fått en større utviklingszone som fremmer et inkluderende felleskap i klasserommet.

Videre så kan vi se nærmere på uttalelsene som omhandler tilpasningene lærerne gjør for muntlige ferdigheter, og i norsk muntlig. Lærerne virker tilpasningsdyktige og villige til å gi rom for å holde foredrag foran et mindre publikum. Dette for å skape trygghet slik at elevene får gjennomført oppgaven. Det er denne tilpasningen de først nevner. Flere nevner også at de er usikre på om denne tilpassingen er heldig. De tilpasser vurderingssituasjonen når det gjelder muntlige fremlegg. De som trekker frem at det er viktig å variere i vurderingssituasjoner, påpeker at de varierer vurderingssituasjonene slik at flere elever får en arena å mestre. Dette åpner for at flere elever får vist seg frem. Et gjennomgående trekk er dermed at alle informantene trekker frem tilpasning som omhandler vurderingssituasjonen, ikke undervisningen. Imsen (2014, s. 246) presiserer at tilpasset opplæring skal være at skolen tilpasser seg elevene, ikke omvendt. I dette tilfellet kan en spørre seg om det faktisk er skolen som tilpasser seg elevene, eller om det faktisk er omvendt. Det kan virke som informantene tilpasser vurderingssituasjonen, slik at det blir mulig å vurdere elevene. Dette er selvfølgelig positivt. Det som er skremmende er manglene av pedagogiske, didaktiske tiltak som handler om hvordan en kan utvikle ferdigheter, jobbe målrettet mot mål og gjerne sammen i et felleskap. For å sette dette på spissen, kan en tenke seg en fotballspiller som aldri klarer å skyte ballen i mål. Treneren forteller ikke hvordan spilleren skal trene, eller viser hvordan en skal få ballen i mål. Treneren velger heller å gi fotballspilleren et større mål. Dette funnet omhandler at tilpassingen i hovedsak skjer når det gjelder vurderingssituasjoner. Dette må da være ensidig for dette faget og denne ferdigheten? Poenget er ikke at det er feil å tilpasse vurderingssituasjonen, men jeg savner tilrettelegginger som omhandler utvikling og undervisning. Dette i linje med hensikten av formativ vurdering. Jeg finner det svært

spesielt om faget i grunn handler om vurderingssituasjoner og ikke utvikling og undervisning. Spesielt siden det er betegnet som en grunnleggende ferdighet i skolen.

Et annet relevant funn er at kun en av fire informanter trekker frem hyppighet på muntlig aktivitet i timene, som noe positivt for karakteren i norsk muntlig. Dette er et positivt funn i henhold til kompetansemål og vurderingen i norsk muntlig. Noe en av informantene var bekymret for. Innledningsvis var jeg spent på temaet selv. Det er et positivt funn fordi det er som sagt ingen steder i kompetansemålene nevnt at dette skal vurderes. Dette er positivt for stille elever, som er sjenerte, innagerende, sosial angst eller innadvendt. Det kan virke uheldig om en elev blir vurdert på noe som de har spesielt dårlige forutsetninger for, og som samtidig ikke står nevnt som noe de skal vurderes etter.

## 5.2 Tiltak på muntlige ferdigheter

Som nevnt ovenfor er inntrykket etter analysen at det skjer en tilpassing av vurderingssituasjonen, men ikke av undervisningen når det gjelder muntlige ferdigheter og karakteren i norsk muntlig. Når det gjelder konsekvensene av utfordringer innenfor muntlige ferdigheter er det enighet om at utfordringer på dette temaet ofte kan ha sammenheng i elevenes sosiale hverdag. Det er også enighet i at utfordringer innenfor feltet kan gi faglige utfordringer i skolen. Dermed er det enighet hos informantene om at elevene som har utfordringer innenfor muntlige ferdigheter både kan få sosiale og faglige negative konsekvenser. Så er spørsmålet, hvorfor er det ikke et større fokus på å kartlegge og tilrettelegge gode tiltak for disse elevene? Her vil drøftingen foregå i en todelt prosess. Den ene siden handler om Lev Vygotsky teori om samhandlingen mellom språkutvikling og kognitiv utvikling. Den andre siden tar for seg psykisk helse rundt muntlige ferdigheter. Dette gjøres ved å rette fokus mot sårbare elever innenfor feltet.

Hvorfor er det ikke et større fokus på individuell tilpassing når det gjelder muntlige ferdigheter? Vygotsky trekker frem språket som et redskap for den intellektuelle utviklingen. Vygotskys teori legger frem at all intellektuell utvikling og tenking grunner i sosiale aktiviteter. At den individuelle tenkingen er sosialt betinget (Imsen, 2014, s. 188). Dette kan være sårbart for elever med innagerende atferd, sjenanse eller sosial angst. Dersom en elev har utfordringer når det gjelder muntlige ferdigheter, kan dette vise seg i sosiale aktiviteter. Eleven kan trekke seg unna og ikke delta i den læringen som skal skje i samspillet mellom sosiale omgivelser. Vil ikke dette da være en viktig ting å fange opp? En god språkutvikling er ikke bare viktig for kommunikasjon og sosialisering, men også ifølge Vygotsky en viktig faktor for tenkingen. For eksempel viser Vygotsky til språkutvikling for småbarn. Når barnet utvikler språket sitt fra den egosentriske talen og til det indre planet kan det begynne å legge planer, styre og tenke selv. Etterhvert utvikler dette seg til selvrefleksjon og bevissthet. Denne oppgaven har hentet sitt datamaterialet fra ungdomstrinnet, og denne aldersgruppen er dermed også fokuset for denne delen av oppgaven. Språkutvikling har naturligvis en stor plass for barn i førskolealder. I tillegg til dette blir utviklingen veldig synbar. Vygotsky (1978) trekker fram at språket også har en sentral plass for ungdommer, men at utviklingen i



ungdomsårene er interne, intime og vanskelig å observere. Her trekkes det fram at den intellektuelle utviklingen til ungdommer ikke må undervurderes, og at tankeutviklingen har en sentral plass for disse årene. Begrepet som kommer frem her er begrepet konseptuell begrepstenking. Ved å utvikle språket, utvikler du tankene, slik at tankene får flere begreper, målet blir at ungdom mestrer dannelse av konsepter. Her trekker Vygotsky frem den språklige aktiviteten frem som en faktor for den kognitive utviklingen. Gredler (2011, s. 123) viser til tosidigheten i dette og at nytt kognitivt innhold vil påvirke utviklingen av kognitiv form og at en utvikling av en konseptuell kognitiv form åpner for nytt kognitivt innhold. Denne teorien viser bare viktigheten av å fortsette fokus på utvikling av språkferdigheter. I følge Vygotsky, så er språkutvikling et redskap for intellektuell utvikling. Ved fokus på utvikling av språket får ungdommene flere begreper. De lærer seg flere ord, som er innhold, og de erfarer bruk av begrepene i klasserommet, som da blir form. Dette bidrar til utviklingen av en konseptuell tenking, som Vygotsky (1978) fremhever er målet i ungdomsårene. Det er rett og slett et viktig og essensielt steg i den kognitive utviklingen. Om en tar Vygotskys teori til følge, vil det være uheldig om en slik viktig fase skal utelates fra skolens undervisning og overlates til det som nesten kan kategoriseres som tilfeldigheter. Og at det som blir igjen av feltet i skolen kun skal handle om vurdering. I henhold til Vygotsky blir det viktig å fokusere på utviklingen av språket, og slik utvikle alle elevene mot målet om konseptuell tenking. Mine tanker er da at fravær av undervisning, fravær av tilpasset undervisning og fravær av spesialundervisning gjør ungdomsårene til en svært sårbar fase for elevene og utviklingen av språkferdigheter og den kognitive utviklingen. En metode Vygotsky trekker frem, er bruk av medierende hjelpere sammen med tilnærmet tradisjonell klasseromsundervisning (Imsen 2015, s. 192). I en slik klasseromsundervisning med medierende hjelpere rundt muntlige ferdigheter, kan det tenkes at utadvendte elever, som er mer aktive muntlig, kan ha bedre utbytte kontra de som er stille i klasserommet. Derfor blir det, slik jeg ser det, ekstra viktig å fange opp de elevene som faller utenfor her, og vurdere om alle elevene i en klasse får utbytte av denne undervisningen. Det blir dermed viktig at muntlige ferdigheter får en større plass også i spesialundervisningen. Lærerne som håndterer individuell tilpasning rundt feltet må gripe inn der det er behov. Funn fra undersøkelsen indikerer en differensiert oppfatning til begrepet muntlige ferdigheter, fravær av undervisning rundt emnet og tilpasninger begrenset til vurderingssituasjonen. Som en konsekvens vil utviklingen til elevene i en slik situasjon, slik jeg tolker det, bli for tilfeldig. Dette på et område som er så viktig og grunnleggende. Læringsarenaen for muntlige ferdigheter, vil for deler av elevene bli overlatt til muntlig aktivitet hjemme og blant venner. Faren blir dermed stor for at forskjeller i utvikling ut fra hjemmesituasjon og sosial omgangskrets blir gjeldende. Lærerens og skolens rolle blir forminsket til kun en vurdering av denne utviklingen. Hovedarenaen for utviklingen blir på en alternativ arena. Hjem med utstrakt bruk av abstrakt tale og elever med en stor sosial omgangskrets vil da muligens ha større forutsetninger for utvikling av muntlige ferdigheter. De som er sårbare, de som virkelig trenger oppfølging, kan få en forsterket negativ kurve på utviklingen. Som erstatning for få den hjelpen de har behov for, mottar de kun en tilpasset vurderingssituasjon. Dermed kan en gjenta undringen fra analysen av datamaterialet. Er terskelen for høy når det gjelder å sette inn tiltak på muntlige ferdigheter?

Utdanningsdirektoratet (2016), skriver at læreren må ta ansvar for å få den usynlige og utrygge eleven blir synlig i klasserommet. Dette for å møte mestring, og for at den ofte

har lave tanker om seg selv. Dette ligger nært prinsippet om tilpasset opplæring i skolen. Ifølge prinsippet om tilpasset opplæring skal undervisningen tilpasses etter elevens evner og forutsetninger (utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan føre til en større grad av opplevelse av mestring som igjen kan påvirke elevens lave tanker om seg selv. Spesielt for elever som er usynlige eller utrygge. På spørsmål om lærerne tilpasser undervisningen, er poenget i forrige avsnitt at tilpassingen i hovedsak skjer på vurderingssituasjonene, og i hovedsak for å trygge elevene. Maslows (Karl, K. 2015, s. 361) forskning viser til at trygghet er et grunnleggende behov en må ha for å utvikle seg og for å få motivasjon. Derfor er det vesentlig at lærerne skaper et trygt miljø for elevene. Spesielt for de som oppfattes som utrygge. Analysen viser i tillegg til dette at ingen av informantene noen ganger har henvist en elev til spesialundervisning på grunnlag av muntlige ferdigheter. På bakgrunn av de sosiale, faglige og kognitive konsekvensene en utfordring innenfor muntlige ferdigheter kan ha, er ikke dette da urovekkende?

Ingrid Lund (2004) trekker frem begrepet om innagerende atferd. Dette er en atferdsproblematikk som omhandler sjenanse, tilbaketrukkethet, innadvendthet og skyhet. Begrepet «stille elever» blir ofte brukt. Kjennetegn for innagerende atferd er ensomhet, alenehet, dårlig selvoppfatning, passivitet i undervisningssituasjoner, depresjon, angst, usikkerhet, overdrevne bekymringer og psykosomatiske plager (Lund 2004, s. 20). Den innagerende atferden handler i hovedsak om antall problemer, intensiteten og varigheten (Lund via Ogden, 2004, s. 20). Gode tiltak for disse elevene vil da stå i tråd med utvikling av læringsutbytte. Den psykiske helsen og lærernes egne tanker om usikkerhet og utrygghet, er viktige faktorer for elevenes utfordringer innenfor muntlige ferdigheter. I teoridelen gikk jeg nærmere inn på begrepene innagerende atferd, sjenanse og sosial angst. Lund (2004) bruker innagerende atferd som et paraplybegrep og nevner både sjenanse og angst i hennes redegjørelser rundt innagerende atferd. Begrepene er tatt med for å vise kompleksiteten i vanskene. Det er vansker som er utfordrende å måle og oppdage. Sjenanse blir i enkelte tilfeller sett på som en positiv egenskap (Willetts og Cresswell, 2007, s. 12). Willetts og Cresswell (2007, s. 20) lister også opp noen retningslinjer som kliniske psykologer benytter for å avdekke om barnets sjenanse eller sosiale angst er en byrde. Det at ingen av informantene nevner denne vanskelige problemstillingen, er bekymrende. Burde det ikke egentlig være naturlig at en elev med sosial angst, sjenanse eller andre slike vansker blir grundig kartlagt. Spesielt når vi kjenner de konsekvensene slike vansker kan ha både for elevens læringsutbytte, sosiale skolehverdag og også elevens grunnleggende kognitive utvikling. Først når situasjonen er kartlagt kan skolen og lærerne aktivt jobbe med å fremme det psykiske miljøet, trygghetsfølelse og følelsen av tilhørighet. Kan fravær av tiltak når det gjelder muntlige ferdigheter være ekskluderende, på samme måte som Sæteren (2019) trekker frem at stille elever ofte føler seg ekskludert dersom de ikke blir utfordret. Susen Cain (2013) trekker på sin side frem at å endre atferden til en elev som er introvert er feil, og er svært kritisk til idealet om ekstroverte personlighetstyper. Slik jeg tolker det er det et skille her. Du har på den ene siden de elevene som er utrygge i sine rammer, og som gjerne ønsker å bryte med den stille atferden. På den andre siden finnes også de som ikke har problemer med sin egen stillhet. Dette viser kompleksiteten i feltet, og viktigheten av å fatte de riktige beslutningene. Kunne det vært et poeng med mere kompetanse inn for å hjelpe lærerne i å avdekke om elevene har behov for hjelp? Det høres ut som en krevende oppgave for en lærer alene å ta alle disse vurderingene.

## 6 Oppsummering og konklusjon

Innledningsvis hadde jeg et ønske om å undersøke de stille barna i skolen, og lære mer om temaet. Jeg ville undersøke hvordan lærere håndterer individuell tilpasning med tanke på muntlige ferdigheter. Derfor undersøkte jeg først relevant litteratur på temaet. Deretter gjennomførte jeg en kvalitativ undersøkelse med intervju av fire lærere. Undersøkelsen har fått noen svar, og har også avdekket noen områder for videre arbeid rundt tematikken.

Det er slik jeg ser det to hovedfunn. Det ene handler om at det er en differensiert oppfatning av begrepet muntlige ferdigheter, noe som påvirker hva lærerne vektlegger. Dette kan ha konsekvenser for stille elever. I et skoleverk som skal være likt for alle, kan dette være en faktor som skaper forskjeller. I ett klasserom kan elevens stille atferd bli sett på som lyttende og reflekterende, mens i et annet klasserom kan eleven bli sett på som stille og utrygg. Det andre hovedfunnet er fraværet av tiltak på ferdigheten. Ingen av informantene trekker frem at de har henvist elever med tanke på muntlige ferdigheter. Når det snakkes om tilrettelagt undervisning viser lærerne til tilretteleggingen av vurderingen, men ikke undervisningen. Denne forskningen har ikke gitt noe svar på hvilke tiltak som settes inn for elevene. En kan tenke seg til at et annet utvalg kunne gitt en annen data på det. Et interessant område for videre arbeid kunne vært og gått mere i dybden på hvorfor det ikke blir satt inn tiltak. Bakgrunnen for disse manglene for spesialpedagogiske tiltak og tilpasset undervisning kunne vært spesielt interessant å se nærmere på. Samtidig ligger det et annet område for videre forskning rundt tematikken, og det er vurdering av elevene som sliter med muntlige ferdigheter. Her kunne en sett nærmere på hvilke spesielle avveininger som blir gjort i karaktersetningen for elever som sliter med de muntlige ferdighetene.

Oppgaven har på mange måter endret min egen holdning til tiltak på muntlige ferdigheter. Etter bacheloren min, reflekterte jeg rundt om det ble satt inn tiltak for tidlig, og at dette påvirket elevenes selvfølelse og mestringsfølelse negativt. Dette har i løpet av prosjektperioden endret seg. Jeg har i dag et mere nyansert syn på tiltak rundt muntlige ferdigheter. Kompleksiteten i disse problemstillingene har blitt mer tydelig. På den ene siden finner vi elevene som behøver trygghet og tilrettelegging på dette og på en annen side kan det være at stille elever ikke har noen utrygghet rundt dette, at de rett og slett kun er introverte. Kompleksiteten i temaet er tilbakevendende og en faller stadig tilbake på at disse tilfellene krever spesiell vurdering. Tilpasningen som skjer virker å ha et sterke fokus på å avvikle en vurderingssituasjon, enn å ha et langsiktig utviklingsperspektiv. Muntlige ferdigheter viser seg å være en viktig kilde til utvikling på flere områder. Blant annet i form av å være grunnleggende ferdigheter i skolen, som karakter i norsk og innenfor sosial og kognitiv utvikling. Det er flere elever som har problemer med den muntlige aktiviteten i skolen, av ulike grunner. Likevel viser forskningen at ingen elever blir meldt videre til spesialundervisning innenfor temaet og at alt som skjer er tilpasninger på vurderingssituasjonene. Dette tyder på at et større fokus på utviklingsrettet arbeid innenfor ferdighetene nok er på sin plass. I tillegg til dette, vil det ut fra forskningen i denne oppgaven, være på tide at en tar muntlige ferdigheter seriøst i skolen når det gjelder individuelle tiltak. Muntlige ferdigheter er en

grunnleggende ferdighet i skolen som fremmer sosiale ferdigheter og kognitiv utvikling. Derfor er det viktig å fange opp elevene som trenger individuell tilpasning rundt muntlige ferdigheter.

# Referanser

- Aftenposten (2018, 14. april). *Stille barn sliter på skolen*. Aftenposten. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/5nWXz/stille-barn-sliter-paa-skolen>
- Befring, E. (2008). *Problematferd – Sosiale og emosjonelle vansker*. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utgave, s. 372-391). Oslo: Cappelen Damm.
- Birkeland, A. & Carson, N. (2013). *Veiledning for barnehagelærere* (3. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Cain, S. (2013). *Stille- Introvert styrke i en verden som ikke slutter å snakke*. Oslo: Pax forlag.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE
- Eng, R. Dobson, S. Høihilder, E. (2007). *Vurdering for læring* (1.utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Flaten, K. (2015): *Barn med sosial angst og sjenanse* (2. utgave). Oslo: Kommuneforlaget AS
- Gredler, M. (2012). Understanding Vygotsky for the Classroom: Is It Too Late? *Educational Psychology Review*, 24(1),( s. 113-131) hentet 17. juni 2020, fra [www.jstor.org/stable/43546782](http://www.jstor.org/stable/43546782)
- Grennes, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Holt, N. Bremner, A. Sutherland, E. Vlieg, M. Passer, M og Smith, R. (2015). *Psychology: The science of mind and behaviour* (utgave 3.) London: McGraw education. Kap. 11.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johannessen A, Tuft PA og Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utgave. Oslo: Abstrakt forlag

- Jung, C. G (1975). *Psykologiske typer*. Oslo: JW. Cappelen forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen* (1. utgave). Oslo: Cappelen damm akademisk
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! – om innagerende atferd hos barn og unge* () Fagbokforlaget
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2. utgave). Wiltshire: SAGE publications.
- Nasjonal digital læringsarena (2019). Maslows behovspyramide. Hentet 03.05.20 fra: <https://ndla.no/subjects/subject:12/topic:1:183846/topic:1:183860/resource:1:85351>
- Nordahl, T. Persson, B. Dyssegaard, C. B. Hennesad, B. W. Wang, M. V. Martinsen, ... Johnsen T. (2017). *Inkluderende felleskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Plass: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. og Rygvold, A (2017). *Spesialpedagogisk praksis*. I T, Ogden og A, Rygvold (Red.), (5. utgave, s. 11-32). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Opplæringsloven. (1998) lov om grunnskole og den videregående opplæringen. (Lov-1998-07-17-61) Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Regjeringen (2018). *Det spesialpedagogiske tilbudet til barn og unge er for dårlig*. Hentet 05.05.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/det-spesialpedagogiske-tilbudet-til-barn-og-unge-er-for-darlig/id2595915/>
- Regjeringen Solberg. (u.å.) *Ekspertgruppe for barn og unge med særskilt tilrettelegging*. Hentet 15. februar 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/andre-dokumenter/kd/2017/ekspertgruppe-for-barn-og-unge-med-behov-for-sarskilt-tilrettelegging/id2543492/>
- Rubin, K. H. Wojslawowicz, J. C. Rose-Krasnor, L. Booth-LaForce, C. og Burgess, K. B (2006). The best friendships of Shy/Withdrawn Children: Prvalence, Stability, And Relationship Quality. *Journal of abnormal Child Psychology*, 34(2), 143-157. DOI:10.1007/s10802-005-9017-14
- Sæteren, A. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd – Hvordan kan lærere møte elever med stille atferd?* (1. utgave). Oslo: Gyldendal
- Tangen, R. (2008). *Tilpassninger og temaer i spesialpedagogikk – En introduksjon*. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utgave, s. 17-42). Oslo: Cappelen Damm.
- Teigen, K. (2015). *En psykologihistorie*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. (3utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utgave). Oversatt av Gjestland, D. & Gjerpe, K. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet 15.02.20 fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>)
- Utdanningsdirektoratet (2014). Nasjonale kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10. trinn. Hentet 24.03.20 fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/vurdering/kjennetegn/norsk\\_kjennetegn\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/vurdering/kjennetegn/norsk_kjennetegn_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2016). Tilpasset opplæring. Hentet, 20.01.20 fra, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/den-utrygge-eleven/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 20.05 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). PPT og spesialundervisning rettigheter. Hentet 25. 03.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Veileder – Tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial. Hentet 20.03.20 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/3.3-tilpasset-opplaring/>).
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). Grunnleggende ferdigheter. Hentet 15 april 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Oxford: Harvard university press.
- Vygotsky, L. S. (1994). *The Development of thinking and formation of concepts in the adolescent*. I R. Van der Veer og J.Valsiner. (Red.), Vygotsky reader. (s.185-265). Oxford: Blackwell
- Willems, L. & Cresswell, C. (2007). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn* (1. utgave). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Yin, R. (1994). *Case study research – design and methods*. (2. utgave). Thousand Oaks: Sage publications.

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv**

Forespørsel om deltakelse i et masterprosjekt.

### **Bakgrunn og formål.**

Jeg er en masterstudent i pedagogikk, med studieretning spesial pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet. Dette prosjektet er min avsluttende masteroppgave. Oppgaven omhandler det muntlige kravet i skolen. Oppgaven ønsker å undersøke hvordan muntlig aktivitet i skolen blir vurdert.

### **Hvem er ansvarlig for forskingsprosjektet?**

Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

### **Utvalg.**

Jeg ønsker et utvalg av lærere (rundt 4 stk.) fra ungdomsskolen som underviser i fag hvor vurdering av muntlige ferdigheter står sentralt. Dermed ønsker jeg først og fremst norsklærere. Lærere som underviser i fag hvor muntlig aktivitet kan påvirke karakteren er også av interesse. Med disse kriteriene er det derfor du som lærer ved ungdomsskolen (8-10) blir spurt om å delta i mitt prosjekt.

### **Hva innebærer det å delta i mitt prosjekt?**

Om du deltar i mitt prosjekt vil det bli gjennomført et intervju/samtale som vil vare i ca 45-60 min. Spørsmålene vil omhandle temaet rundt kravene til muntlige ferdigheter i skolen, og elevene som sliter med å oppfylle disse kravene. Det vil også være en del spørsmål rundt vurderinger og tiltak av temaet. Jeg ønsker å samle dine tanker og opplevelser rundt dette, og hvordan du opplever dette i din hverdag som lærer ved en ungdomsskole. Dersom du velger å delta i mitt prosjekt ser jeg fram til en lærerik samtale om et spennende tema. Jeg ønsker å gjøre intervjuene ansikt til ansikt, og intervjuene vil bli tatt opp med en diktafon fra NTNU.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Opptakene fra intervjuet er det kun jeg og eventuelt min veileder som vil høre gjennom. Jeg vil transkribere lydopptaket, som vil si at jeg skriver ned alt som blir sagt i intervjuet. Under transkriberingen vil jeg også anonymisere informasjonen slik at den verken kan spores tilbake til deg, eller skolen din. Det transkriberte dokumentet vil jeg behandle til min masteroppgave er godkjent, når oppgaven er godkjent vil dokumentet bli slettet. Jeg sender deg det transkriberte dokumentet på e-post, slik at du kan se om alt ser greit ut, og om det er noe du vil endre eller fjerne. Intervjuutsagn som brukes i min master oppgave vil være anonymisert, slik at ingenting kan spores tilbake til deg, eller skolen du jobber på. Etter at prosjektet er avsluttet 01.10.20 vil lydopptak, transkriberingen og personlig kommunikasjon mellom oss bli slettet. Den eneste informasjonen som vil bli igjen er den som er å finne i min masteroppgave, men denne informasjonen er anonymisert og da kan den verken spores til deg, eller skolen du jobber på.

Masteroppgaven skal etter planen leveres 15.05.20, før det etter det blir det en muntlig eksamen til sommeren 2020. Prosjektet kan bli forlenget ut året 2020, dersom noe skulle oppstå.

### **Dine rettigheter.**

Dersom du kan identifiserer i datamaterialet, har du rett til.



- Innsyn i hvordan personopplysninger som er registrert på deg.
- Du har rett til å få rettet i opplysninger om deg.
- Du har rett til å få slettet personopplysninger om deg.
- Du har rett til å få en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Frivillig deltakelse.**

Deltakelsen er helt frivillig, og du kan når som helst underveis i masterprosjektet (innen 15.05.20) trekke deg, uten å behøve å gi noen nærmere beskrivelse av hvorfor. Dersom du trekker deg fra prosjektet vil alt av innsamlet data bli slettet umiddelbart. Du trekker deg ved å kontakte student Elias Bårdsen på SMS eller e-post, slik at det blir skiftelig. Jeg og min veileder er underlagt taushetsplikt.

Dersom du vil være med på intervjuet, så er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen. Dersom det er noe du lurer på er det bare å ta kontakt med meg eller min veileder.

Masterprosjektet er sendt til NSD; Norsk senter for forskningsdata, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

Men vennlig hilsen

Student: Elias Bårdsen  
Nedre Bakklandet 56  
7014, Trondheim  
Eliasba@stud.ntnu.no  
95882832

Veileder: Heidun Oldervik  
Insitutt for pedagogikk og livslang læring.  
NTNU- 7491, Trondheim.  
Heidun.oldervik@ntnu.no

### **Samtykkeerklæring til deltakelse i masterprosjekt.**

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet og ønsker å delta.

---

*(Signert av prosjektdeltaker, dato)*

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Innledende spørsmål.

1. Hvilken yrkesbakgrunn har du?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
3. Hvilke fag underviser du i?
4. Hvorfor ble du lærer?
5. Hva er en god lærer?

#### Muntlige ferdigheter

1. Hva legger du i begrepet muntlige ferdigheter?
2. Hva legger du i at elever har utfordringer når det gjelder muntlige ferdigheter?
3. Hvordan merker en, som lærer, dersom en elev er spesielt stille?
4. Hvordan byr det på ev. utfordringer for deg som lærer at en elev er spesielt stille?  
-Kan det være vanskelig å oppdage disse elevene?
5. Hvilke faglige utfordringer gir det eleven i skolen, knyttet til at eleven er spesielt stille?

#### Vurdering.

1. Hva legger du i begrepet muntlige krav i skolen?
2. Er det viktig at en elev følger disse kravene?  
- Hvis ja: Hvorfor er det viktig å følge disse kravene?
3. I læreplanen står det blant annet at elever skal være aktive, ha samtaler, diskutere og å presentere. På hvilken måte påvirker disse kravene en elev med stille adferd?  
-Byr kravene på noen utfordringer?
4. På hvilken måte gjennomføres disse kravene i skolen?
5. På hvilken måte kan muntlig aktivitet være en faktor for karaktersettingen i ditt fag?
6. Hva er en god vurdering?  
-Kompetansemål  
-Læreplanmål
7. Til lærer som underviser i norsk.  
- Hvilke vurderinger blir gjort i karaktersettingen av den muntlige karakteren?  
- Hva skal til for å få en god karakter i norsk muntlig?

## Tiltak.

1. På hvilken måte tilrettelegges undervisningen for elever som sliter med de muntlige ferdighetene i skolen?  
(Har du noen erfaringer med dette? Bra og dårlige?)
2. Hvordan jobber dere med elever som f.eks. ikke klarer å holde presentasjoner foran hele klassen? (Fravær, unnskyldninger osv.)
  - utfordres disse elevene?
  - Hvis nei, hvordan løses dette?
3. Hvilke styrker er det ved elevene som har stille adferd?
  - Hvordan jobbes det for å få frem disse styrkene?
4. Hvordan blir elevene informert underveis rundt deres muntlige aktivitet?
  - Framovermeldinger?
  - Samtaler?
  - Mål?
5. På hvilken måte påvirker elevenes manglende muntlige aktivitet deres sosiale skolehverdag?
  - Hvilke tiltak kan settes inn?
6. Hvor går grensen for å melde en elev til PPT, med tanke på deres muntlige ferdigheter?

## Annet

1. Er det noe du ønsker å legge til?

## Vedlegg 3: NSD sin vurdering.

---

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

30.06.2020, 15.55



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Stille barn i skolen

#### **Referansenummer**

154405

#### **Registrert**

23.01.2020 av Elias Bårdsen - eliasba@stud.ntnu.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Heidun Oldervik, heidun.oldervik@ntnu.no, tlf: 92214177

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Elias Bårdsen, man.u\_elskeren@hotmail.com, tlf: 95882832

#### **Prosjektperiode**

28.01.2020 - 01.10.2020

#### **Status**

24.01.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

**24.01.2020 - 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 den 24.01.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

#### 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](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 01.10.2020.

#### 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

